

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Lucie Hassmanová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Uplatnění osobnostního zřetele ředitele školy v oblasti vedení lidí
Applying of personality traits of headteacher in area of leadership

Bc. Lucie Hassmanová

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Trunda
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Uplatnění osobnostního zřetele ředitele školy v oblasti vedení lidí“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha a datum odevzdání práce

.....

podpis

Ráda bych poděkovala panu Mgr. Jiřímu Trundovi za vedení diplomové práce a váženému panu prof. PhDr. Zdeňku Helusovi, DrSc. za velmi přínosný rozhovor.

ABSTRAKT

Závěrečná práce se zabývá deskripcí, do jaké míry se v současné školské praxi uplatňuje zřetel k osobnostním kvalitám ředitele školy v oblasti vedení lidí. Daná problematika vychází ze zkušeností, znalostí a schopností, které využívají současní ředitelé základních škol v praxi.

Cílem práce a zvoleného kombinovaného výzkumného šetření pomocí metod: „shadowing“, strukturovaného a nestrukturovaného interview a dotazníkového šetření bylo popsat, v jakém rozsahu se osobnostní kvality ředitele základní školy objevují v současné školské praxi v oblasti vedení lidí.

V teoretické části se autorka zaměřila na shromáždění informací z široké oblasti zdrojů, které mohou poskytnout širší záběr ze zmíněných oblastí (psychologie osobnosti, vůdcovství, sebeřízení, sebepojetí atd.). Jednalo se především o odbornou literaturu z oblasti vedení lidí, osobnosti člověka a kompetencí. Významným přínosem bylo i osobní setkání a rozhovor s p. prof. PhDr. Z. Helusem, DrSc., (rozhovor zachycen v teoretické části), který ukotvil zmíněné osobnostní kvality, jako jeden z předpokladů úspěšného života a bytí člověka v jeho osobním i pracovním životě.

Kombinované výzkumné šetření by také mohlo potvrdit nebo vyvrátit tendenci vlivu osobnostních kvalit u vedoucích pracovníků na výkon v oblasti vzdělávání například v rámci výběrového řízení na pozici ředitele školy. Výsledky výzkumného šetření by v konečném důsledku mohly upozornit na důležitost zřetelu osobnostních kvalit vedoucích pracovníků v oblasti managementu vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Osobnostní pojetí, osobnostní přístup, ředitel školy, leadership, standard ředitele školy, kompetence, obrat k osobnosti dítěte, personální management, kompetence, doporučení.

ABSTRACT

Final thesis describes to what extent the current school practice puts attention to personality qualities of headteacher in area of leadership. The topic is based on the experience, knowledge and abilities that use the present headmasters of elementary schools in practice.

The aim of the work and selected combined investigation using methods of "shadowing" of structured and unstructured interviews and a questionnaire survey was to describe the extent to which personal qualities headteacher of elementary schools appear in contemporary educational practice in area of leadership.

In the theoretical part, the author focused on gathering information from a wide resource that can provide a wider range of these areas (psychology, leadership, self-management, self-esteem, etc.). These were mainly the vocational literature on leadership, human personality and competencies. An important contribution was a personal meeting and interview with Mr. Prof. PhDr. Z. Helusem, DrSc. (interview captured in the theoretical part), which anchored the personal qualities mentioned as one of the prerequisites for a successful life and being a human in personal and professional life.

Combined investigation could confirm or refute the tendency to influence personality qualities for managers on performance in education, for example, in the tender for the position of headteacher. Results of the investigation would ultimately highlight the importance of sight of the personal qualities of leaders in the field of management education.

KEYWORDS

Personal approach, individual approach, the headteacher, leadership, headteacher's standard, competence-skills, turn to the child's personality, personnel management, competency, recommendations.

Obsah

1	Úvod do problematiky	8
2	Pohled na psychologii osobnosti	10
2.1	Schopnosti.....	15
2.2	Inteligence.....	18
2.3	Temperament	20
2.4	Charakter.....	22
2.5	Vývoj osobnosti a osobnostní zřetel v přístupu k člověku	23
2.6	Rozhovor s prof. PhDr. Z. Helusem, DrSc.	28
2.7	Shrnutí.....	32
3	Vedení lidí	34
3.1	Leadership vs. management	34
3.2	Osobní vůdcovství a schopnosti lídra a manažera	36
3.3	Self-management (sebepojetí, sebepoznání, seberozvoj)	43
3.4	Kompetence vedoucích pracovníků	49
3.5	Shrnutí.....	54
4	Výzkumné šetření	56
4.1	Vymezení cíle výzkumného šetření	56
4.1.1	Charakteristika výzkumného šetření	57
4.1.2	Formulace výzkumných otázek	58
4.1.3	Formulace hypotéz	58
4.1.3	Metodologie výzkumného šetření	59
4.1.4	Vymezení objektu výzkumného šetření	60
4.2	Popis výzkumného šetření	60

Informační příprava výzkumného šetření.....	60
4.2.1 Výběr respondentů.....	60
4.2.2 Průběh výzkumného šetření.....	61
4.2.3 Sběr dat	61
4.3 Zpracování dat kombinovaného výzkumného šetření	62
4.3.1 Fáze zpracování dat v rámci metody shadowing a interview	62
4.3.2 Fáze zpracování dat v rámci dotazníkového šetření.....	63
4.3.3 Interpretace dat metody “shadowing” a nestrukturovaného interview.....	63
4.3.4 Interpretace dat z dotazníkového šetření	67
4.4 Shrnutí poznatků z výzkumného šetření	69
5 Závěr	73
6 Seznam použitých informačních zdrojů	77
7 Seznam příloh	81
8 Seznam obrázků.....	82
Příloha č. 1: Přepis pozorování ředitele základní školy A.....	83
Příloha č. 2: Přepis pozorování ředitele základní školy B	91
Tabulka kódování ředitele A	96
Tabulka kódování ředitele B.....	97

1 Úvod do problematiky

Cílem práce a zvoleného kombinovaného výzkumného šetření pomocí metod: „shadowing“, strukturovaného a nestrukturovaného interview a dotazníkového šetření bylo popsat, v jakém rozsahu se osobnostní kvality ředitele základní školy objevují v současné školské praxi v oblasti vedení lidí. Základní ukotvení práce vychází z definice osobnostních kvalit vcházející v celek osobnostního desatera pana profesora Heluse.

V první teoretické části se autorka zaměřila na shromáždění informací z široké oblasti zdrojů, které mohou poskytnout širší záběr ze zmíněných oblastí (psychologie osobnosti, vůdcovství, managementu, sebeřízení atd.). Jednalo se především o odbornou literaturu z oblasti vedení lidí, osobnosti člověka a kompetencí. Významným přínosem bylo i osobní setkání a rozhovor s prof. PhDr. Z. Helusem, DrSc., (rozhovor zachycen v teoretické části), který ukotvil zmíněné osobnostní kvality jako jeden z předpokladů úspěšného života a bytí člověka v osobním i pracovním životě.

Předešlé práce z této osobnostní oblasti se týkají převážně osobnostních typů ředitelů škol. Tyto práce se nezabývají konkrétními osobnostními kvalitami člověka-ředitele, ale jeho osobnostní typologií.

Druhá část práce je zaměřena na výzkumném šetření založeném na kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní šetření je popisného charakteru na základě celodenního pozorování celkem dvou ředitelů základních škol metodou „shadowing“. Metoda „shadowing“ umožňuje pozorovat projevy chování ředitele školy v průběhu celého dne v různých pracovních situacích. Zde se autorka zaměřila na pozorování konkrétních osobnostních projevů ředitele školy, které byly identifikovatelné pomocí konkrétních projevů chování v různých pracovních situacích. Pro doplnění některých pasáží v rámci pozorování autorka zvolila nestrukturované interview.

V rámci kvantitativního šetření zvolila autorka dotazník, který byl koncipován tak, aby získaná data mohla být použita pro doplnění výstupů ředitele školy v oblasti vedení lidí zjištěných pomocí metody „shadowing“. Vybraným vzorkem se stalo celkem 96 základních škol a základních škol s mateřskou školou, kde zřizovatelem byla městská část daného městského obvodu.

Kombinované výzkumné šetření bylo zvoleno autorkou na základě zkušeností v oblasti vedení lidí, konkrétně projektového řízení v komerční sféře, kde se jasně prokazuje tendence vlivu osobnostních kvalit na výkon vedoucích pracovníků. Takto koncipované

výzkumné šetření by mohlo potvrdit nebo vyvrátit vliv osobnostních kvalit u vedoucích pracovníků na výkon v oblasti managementu vzdělávání a tím, také definovat možnosti dalšího rozvoje vedoucích pracovníků v této oblasti. Výsledky výzkumného šetření by v konečném důsledku mohly upozornit na důležitost vnímání zřetelu osobnostních kvalit vedoucích pracovníků ve vzdělávání a jejich použití například v rámci výběrových řízení na pozici ředitele školy.

Poslední částí této práce je závěr koncipovaný především jako shrnutí výsledků a poznatků získaných v rámci kombinovaného výzkumného šetření. Závěr práce je doplněn doslovnými citacemi z rozhovoru profesora PhDr. Z. Heluse, DrSc., které ukotvují osobnostní kvality potvrzené v rámci kombinovaného výzkumného šetření.

2 Pohled na psychologii osobnosti

„To, co je za námi, a to, co je před námi, jsou drobnosti ve srovnání s tím, co je v nás.“

Oliver Wendel Holmes

Osobností se zabývali před tisíci lety filozofové a teologové. Již v této době měli lidé potřebu sdělovat své prožitky a porozumět chování ostatních lidí. Pojem osobnost je odvozen z latinského „persona“, tj. divadelní maska užívaná v antických divadelních hrách. Laicky řečeno slovo „osobnost“ nabízí jednoduché odvození od slova „osoba – jedinec“ a je často používána v kontextu pro osobu, která je něčím zajímavá nebo výjimečná. Velmi výstižná je parafráze amerického psychologa Murraye a jeho kolegy antropologa Kluckhohna, kteří konstatují, „že každý člověk je v něčem stejný jako ostatní, v něčem podobný některým a v něčem jiný než ostatní.“¹ Skutečnost, že se některým lidem líbí stejné barvy a stejná auta nebo jiné barvy a jiná auta evokuje k zamyšlení, proč tomu tak je. Některé osobnostní znaky člověka vznikají již před narozením. Člověk se tak stává naprosto unikátním souborem vlastností, prožitků a schopností, které jsou u každého jedince zcela odlišné. A. Raymond Cattel (1905-1998), (cit. dle Říčan, 2010, s. 14). charakterizuje osobnost jako „to, co působí individuální rozdíly mezi lidmi.“ Individuálním rozdílem můžeme chápat rozdílné chování a reakce člověka na stejné podněty. Říčan, dále definuje tři pojmy osobnosti:

1. **Osobnost jako jedinec.** „Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů (...). Osobnost je dána především tím, jak dovede (...) kontrolovat svou činnost svým svědomím a tím, jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života.“
2. **Osobnostní individualita.** Jedná se o popis individuálních osobnostních rozdílů.
3. **Struktura osobnosti po stránce duševní.** Jedná se o popis osobnosti po stránce duševní (Říčan, 2010, s. 13).

Osobnost můžeme chápat, také jako schránku člověka, která ukrývá své individuální já nebo také „osobnostní individualitu.“ Člověk se osobností narodí, je však velmi důležité v jakém prostředí se vyvíjí a jakými jedinci je obkloповán. Tento vliv později rozhoduje o jeho dalším životě a jeho osobnostním přístupu a kvalitách. Helus, například klade důraz na následující výklady osobnosti:

¹ V. Smékal, 2 konference Škola a zdraví

1. **Osobnost jako jedinec jako psychologický celek.** Osobnost se skládá z nějakých svých částí, které neexistují na sobě nezávisle, ale jsou propojeny, navzájem spolu souvisejí, dohromady tvoří jednotu individua.
2. **Osobnost je člověk jako subjekt.** Vyzdvihuje do centra pozornosti člověka jako rozhodující se a jednající bytost, jako toho, kdo je zdrojem akce tvůrcem, iniciátorem, původcem.
3. **Osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí.** Zde se klade důraz na individuální svéráz, jedinečnost, sebevyhranění a sebevyjádření jedince v jeho nezastupitelnosti (Helus, 2009, s. 103).

Oba autoři se vzájemně doplňují, jejich pohled na osobnost člověka je však individuální, ale oba přístupy do jisté míry reflektují osobnostní přístup. V současnosti rozeznáváme dva osobnostní přístupy, jedná se o „přístup **nomotetický** (hledání obecných zákonitostí společných všem lidem) a **idiografický** (zkoumání individuálně specifického).(...). První, kvantitativní přístup, je **orientován především na studium individuálních rozdílů** (resp. dimenzí, v rámci nichž se lidé liší). Druhý přístup využívající zejména kvalitativních metod je **zaměřen na studium individuální osoby jako jedinečného, integrovaného celku.**“ (Slavíková, 2012). Pro výzkumné šetření osobnosti jsou důležité oba přístupy vzhledem ke vzájemné konektivě v praxi.

Podle Cakirpaloglu „*obecné rysy poskytují možnost provádět nomotetické srovnávací výzkumné šetření určité osobnostní vlastnosti u více jedinců. Na druhé straně osobitá dispozice umožňuje idiografické zkoumání jedinečné struktury a dynamiky konkrétní osobnosti*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 129). V současné době je osobnostní přístup a jeho propojení v praxi často podceňován. V praxi je osobnostní přístup aplikovatelný všude, kde hlavním potenciálem jsou lidé např. v malých, středních a velkých organizacích. Je tedy na místě položit otázku: „je důležité věnovat pozornost obecným zákonitostem společným všem lidem nebo se soustředit na individualitu konkrétních osob?“ Oba dva přístupy mohou přispět k odhalení osobnostních kvalit a vlastností vedoucích pracovníků, je však velmi zásadní ujasnit účel a důvod těchto šetření. V životě je osobnost člověka orientována na určité oblasti, které vyjadřují jeho individualitu. Jestliže tyto oblasti známe, můžeme porozumět, proč se někteří lidé chovají tak, jak se chovají. Předvídat jak se zachovají, jak je respektovat a přiblížit se tak bližšímu poznání jejich osobnostních kvalit.

Helus vyčleňuje osobnostní kvality člověka, vcházející v celek osobnostního desatera. „*V tomto pojetí je osobností každý člověk, respektive každý z nás se vyvíjí jako osobnost. Ovšem individuálně, v každé jednotlivé osobnostní kvalitě a v celkovém profilu svého*

osobnostního desatera, je jedinečným originálem, byť by byl sebevíce podobný řadě jiných originálů“ (Helus, 2009, s. 104).

Osobnostní kvality vcházející v celek osobnostního desatera, tvoří:

- 1. základní vlastnost:** rozhodující předpoklady jeho výkonností, prožívání a morálních postojů např. temperament, charakter, zvládání zátěže, pozitivní vztah k životu apod.
- 2. zaměřenost:** člověk o něco usiluje, má cíle
- 3. začleněnost:** člověk je součástí mezilidských vztahů, patří do skupin a kolektivu, prožívá sounáležitost, srovnává se s nároky na sebe kladenými a sám klade nároky na ostatní
- 4. gender (rod):** člověk je mužem nebo ženou, což vyvolává odpovídající rozdíly v přístupu druhých k němu.
- 5. potenciality:** člověk má potenciality měnit se, vyvíjet se, dokázat něco co dosud nedokázal.
- 6. sebepojetí:** člověk se zabývá sám sebou, usiluje o svou seberealizaci
- 7. autoregulace:** člověk sám sebe ovládá a řídí, chce mít nad sebou kontrolu.
- 8. přesah:** člověk se nezabývá jen sám sebou a svými starostmi, ale záleží mu také na něčem, co jej přesahuje, co dává jeho životu vyšší cíl a smysl.
- 9. integrovaná celistvost individua:** jednotlivé charakteristiky jedince se navzájem propojují, nějak spolu souvisejí a ovlivňují se, tvoří uspořádaný systém.
- 10. životní cesta:** člověk se vyvíjí, svým životem se ubírá odněkud někam, což na něj klade nároky a apeluje na jeho zodpovědnost za svůj život.

První zmíněná kvalita se zabývá základními vlastnostmi, kterými disponují všichni lidé na světě. Za základní vlastnosti můžeme považovat vlastnosti vrozené a získané. Vrozenou základní vlastností je např. temperament, vlohy, tělesné dispozice. Mezi získané vlastnosti patří např. charakter, schopnosti, vůle. Jak s vrozenými, tak se získanými vlastnostmi lze dále pracovat a rozvíjet je.

Druhá kvalita udává životní cestu a cíl. Jedná se o zaměřenost. Helusovo pojetí zaměřenosti je následující: „Zaměřenost je hnací silou našeho života, dává mu cíl a směr. A to jak v konkrétních situacích, kdy naléhavě něco žádáme, potřebujeme, tak i tehdy, když chceme v dlouhodobém výhledu dát svému životu smysl, žádoucí celkové vyústění. Bez zaměřenosti nelze život člověka porozumět. Ujasnit si, čeho a jak chce dosáhnout, či také čemu a jak se chce vyhnout, tvoří jeden ze základů poznání někoho druhého, ale stejně tak i sebe samého“ (Helus, 2009, s. 143). Životní praxe a zkušenosti nám potvrzují, že skutečně bez ujasnění cíle čeho chce člověk dosáhnout, proč a jak se k vytyčenému cíli přiblížit,

mnohdy ztroskotávají. Důvodem neúspěchu může být například nedostatečně definovaný cíl, nedostatek sebevědomí nebo obavy ze selhání.

Člověk je tvor společenský, který má potřebu zapojovat se a budovat mezilidské vztahy. V tomto kontextu je zmíněna třetí osobnostní kvalita „začleněnost.“ Pro každého člověka je důležité patřit do nějaké skupiny např. rodiny nebo pracovního kolektivu. V těchto skupinách se začleňuje mezi ženy a muže, což vyvolává odpovídající rozdíly v přístupu k druhým i k sobě samému. Jedná se tedy o další důležitou oblast ovlivňující osobnostní kvality člověka o „rod“, což je zároveň čtvrtá ze zmíněných osobnostních kvalit.

Pátou zmíněnou osobnostní kvalitou jsou „potenciality.“ Každý člověk má potenciál, který buď plně využívá, nevyžívá nebo nebere v úvahu, že ho má. Potenciál můžeme definovat také jako schopnost něco udělat, změnit nebo být ambiciózní. Může se jednat například o vyvinutí patřičného úsilí a snahu pustit se do něčeho nového. V tomto kontextu Helus uplatňuje další osobnostní kvalitu, konkrétně „uplatňování zřetele k potencialitám.“ Tento zřetel nabádá *„abychom neulpívali pouze na tom, jaký člověk právě je, co právě dokáže. Nabádá nás, abychom také brali v úvahu, jaký by mohl být a co by mohl dokázat, kdyby vyvinul vhodným způsobem patřičné úsilí, nebo kdybychom mu poskytli patřičné podmínky. Zřetel k potencialitám je tedy výzvou pro všechny, kdo pracují s lidmi, pro každého, komu na někom záleží, (...) je v možnostech člověka něco se sebou udělat, vyvíjet se, změnit se, zkvalitnit svou činnost, podat lepší výkon, více a lépe se něčemu naučit“* (Helus, 2009, s. 173). Práce s lidmi a mezilidské vztahy, přinášejí mnohá úskalí v podobě nedostatečné sebedůvěry, sebeúcty, strachu rozhodnout se, neumět se přizpůsobit nebo komunikovat s lidmi. Tyto obavy mají kořeny v dětství. Každý si pamatuje období z dětství, kdy některé reakce ostatních dětí nebyly vždy příjemné. Reakce ostatních v člověku zanechávají stopy, které se postupně ukládají do podvědomí člověka.

Opět dle Heluse to *„co nám dávají najevo ostatní, tvoří v období dětství stavební kameny našeho vlastního sebepojetí“* (Helus, 2009, s. 183). Sebepojetím se zabývá šestá osobnostní kvalita, která patří mezi velmi důležité oblasti v životě člověka. Ne vždy je této oblasti věnována dostatečná pozornost, jakou by si zasloužila. Sebepojetí znamená, jak o sobě člověk smýšlí. Jde mu o sebe sama. Je to jako pohled do zrcadla. Zrcadlo ukáže obraz, se kterým je nebo není člověk spokojen. Helus poukazuje na teorii sociálního zrcadla, kterou představil Cooley již na počátku 20. století. Jedná se o obrat k sociálnímu zrcadlu – kdy si všímáme, co si o nás druzí myslí a jak na nás reagují. Tím si také tvoříme pohled na sebe sama. V dětství je tento obraz na sebe samého přijímán nejsilněji, protože *„dítě si ještě nevytvořilo poznatkový základ, z něhož by mu mohlo oponovat“* (Helus, 2009,

s. 184). V případě je-li dítě vystaveno silné kritice ze svého okolí, může získat negativní představu o sobě samém ve smyslu hloupý, neatraktivní atd. Reakce okolního světa v dítěti zanechávají emoce, které se postupně vybavují na základě již prožitých situací. Emoce nebo okamžiky z dětství mohou mít dopad na sebepojetí člověka v dospělosti. Mohou se objevovat v podobě nedostatku sebevědomí, důvěry např. při příchodu do nového zaměstnání. To, co si člověk sám o sobě myslí (sebpoejetí) a vztahy s lidmi, hraje velkou roli ve všech fázích lidského života. *„To, jak se sebepoejetí utváří, jaké aktuálně je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebpoejetí nás může jak aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i dezaktivizovat a naše vyhlídky uspět podstatně snižovat. Má vliv na naše zdraví a naši odolnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi“* (Helus, 2011, s. 190).

Sedmá osobnostní kvalita poukazuje na „autoregulaci.“ Autoregulace může být chápána jako úroveň schopností a dovedností, které se samočinně přizpůsobují proměnným podmínkám (např. autorelaxace, psychické i fyzické sebeuvolňování), sebeřízení a vedení sebe sama.“² Pomocí usměrňování vlastních myšlenkových pochodů může člověk získat určitý nadhled v situacích, které vyžadují vlastní rozhodování. Rozhoduje sám za sebe a vyvíjí určité úsilí o další zdokonalování ve všech oblastech života. Může tak docházet k jisté autoregulaci (sebeřízení), kde se oprostí od ovládnání druhými a začne ovládat sám sebe. Jestliže je osobnost člověka orientována na určité oblasti, které vyjadřují jeho kvality osobnostního já a jestliže tyto kvality zná, může lépe pochopit, proč se chová, tak jak se chová v některých situacích.

Osmou zmíněnou osobnostní kvalitou je „přesah (transcendence).“ Jedná se o takové přesahové kvality, které dávají člověku vyšší smysl a cíl. Může se jednat například o pravdu, lásku, dobro, mezilidské vztahy a další hodnoty, které jsou pro člověka v jeho životě klíčové a které ho provází celý život.

Devátá osobnostní kvalita charakterizuje „integrovanou celistvost individua“. V tomto smyslu se jedná o jednotlivé charakteristiky člověka, které se navzájem propojují například, hodnoty, charakter, temperament a také „životní cesta“.

Životní cesta je poslední desátou zmíněnou osobnostní kvalitou. Každý člověk má svoji životní cestu, kterou se ubírá. Na této cestě získává zkušenosti a překonává různé nástrahy

² http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=autoregulace&typ_hledani=prefix [online]. [cit. 2015-08-10].

a poznává nároky života. V jistém smyslu získává kontrolu a zodpovědnost nad svým životem.

Vyčleněním a přiblížením těchto osobnostních kvalit se poukazuje na ujasnění a orientaci, co je třeba brát v úvahu v přístupu k člověku jako osobnosti. Jaké osobnostní kvality je třeba brát v úvahu a dále rozvíjet. (Helus, 2009, s. 105-106) dále rozlišuje tři následující typy osobnostní rozvinutosti.

1. Jedinec je ve všech bodech osobnostního desatera plně rozvinut, je aktualizovanou osobností. Toto je možné v dospělosti, když člověk překonává určité etapy a krize v životě.
2. Jedinec není rozvinut ve všech bodech osobnostního desatera - neprošel životními etapami a zkušenostmi v životě. Tato etapa se týká dětí a mládeže, kde je potenciál směřující k osobnostnímu rozvinutí. Cesta k osobnostnímu rozvoji prochází různými etapami. Vznikají úskalí, která mohou tuto perspektivu ohrozit, proto je třeba dbát na výchovná a poradenská opatření.
3. Jedinec v osobnostních kvalitách není rozvinut a do budoucna se nepředpokládá jejich další růst. Příkladem může být infantilní osobnost, kdy je jedinec zahleděn do dětského světa a není schopen se z tohoto světa a ze závislosti na dospělých vymanit.

Výše zmíněné tři typy osobnostní rozvinutosti reflektují vliv osobnostních kvalit na osobnost člověka od dětství do dospělosti. Osobnostní kvality se vyvíjí u každého člověka individuálně. Jsou ovlivňovány vnějším a vnitřním prostředím člověka (okolím, rodinou, školou, přáteli atd.). *„Hledět na dítě jako na osobnost znamená zabývat se spíše než hotovými projevy jednotlivých kvalit osobnostního desatera tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjí se, případně jak jsou ve svém vzniku brzděny či deformovány“* (Helus, 2009, s.107).

2.1 Schopnosti

Lidé jsou velmi odlišní v tom, co znají, umějí nebo co jsou schopni se naučit. Současné společenské nároky včetně trhu práce neustále poukazují na schopnosti a požadavky které by měl člověk mít. Schopnosti člověka jsou velmi individuální a závisí na genetických předpokladech, rodinné výchově, okolí atd. Podle Heluse *„schopnost je považována za předpoklad základní, klíčový. Schopností označujeme vnitřní, základní a nezbytné předpoklady orientovat se v situacích, kdy je jedinec vystaven nárokům podat výkon, zvládnout, co je mu uloženo nebo co si on sám vytkl jako svůj cíl“* (Helus, 2009, s. 128).

Každý člověk je v určitých oblastech a činnostech limitován. Může se jednat o sportovní výkon nebo pracovní nasazení. Říčan definuje schopnost jako potencialitu, jako možnost, učenlivost pro určitou činnost. Stejný autor se dále zmiňuje o dalších významech schopnosti v souvislosti se „schopností barevného vidění,“ organizačními schopnostmi nebo schopnosti logického myšlení apod.: *„Rozumíme tedy schopnostmi dosaženou úroveň psychických či psychofyzilogických funkcí, respektive komplexů znalostí a dovedností, jež nám umožňují konat určité činnosti například organizovat“* (Říčan, 2010, s. 75). Schopnosti definuje také Cakirpaloglu jako *„osobnostní vlastnosti, které indikují úspěšnost jedince dosahovat cíle. Schopnost lze objektivně identifikovat a měřit psychologickými testy“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 40). Oba autoři se shodují, že pomocí vlastností jednáme a vynakládáme určitou činnost, například v rámci pracovních činností. V oblasti vedení lidí se může jednat například o organizování, delegování nebo plánování. Schopnost můžeme také obecně shrnout jako určitý potenciál, který má každý člověk. Tento potenciál je důležité stále rozvíjet dalším vzděláváním a učením. Schopnosti nemají daleko ke kompetencím, které se uplatňují jak v osobním, tak i pracovním životě. Podle Armstronga pojetí schopností v posledních letech ovládlo myšlení i praxi v oblasti personalistiky a lidských zdrojů. Klíčovými oblastmi se tak stávají odborné schopnosti a schopnosti chování. *„Schopnosti chování (competency), definují očekávané chování tj. Typ chování, které je zapotřebí k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování. Někdy jsou tyto schopnosti formulovány jako „měkké dovednosti.“ Odborné schopnosti (technical competencies), definují co lidé musejí znát a být schopni dělat (znalostia dovednosti), aby mohli efektivně zastávat své pracovní role“* (Armstrong, 2007, s. 151). „Měkké dovednosti a odborné schopnosti“ jsou alfou a omegou každé profese. V případě vedoucích pracovníků ve všech typech organizací mohou být schopnosti vnímány jako projev komunikace, rozhodování, řešení problémů nebo schopnosti vést. Každý člověk je ve zmíněných schopnostech odlišný, přičemž všechny zmíněné schopnosti a mnohé další do jisté míry ovlivňují pracovní výkon. Schopnosti bývají součástí popisu pracovních pozic s kterými manažeři a personalisté často pracují. Každá pracovní pozice vyžaduje specifické schopnosti a kompetence, které jsou definovány v rámci požadavků na pracovní pozici. Armstrong definuje čtyři nejčastější způsoby využívání schopností právě v těchto oblastech:

- Řízení pracovního výkonu
- Vzdělávání a rozvoj pracovníků

- *Výběr pracovníků*
- *Získávání pracovníků* (Armstrong, 2007, s. 156)

Řízení pracovního výkonu jde ruku v ruce s hodnocením, schopnostmi a motivací. Podle Šikýře „*pracovní výkon zaměstnanců je funkcí schopností a motivace k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného pracovního výkonu*“ (Šikýř, 2014, s. 109). Vzdělávání a další rozvoj pracovníků by měl být důležitým úkolem každé organizace. Pro některé organizace je vzdělávání a rozvoj pracovníků zakotveno v legislativě (například u pedagogických pracovníků). Ostatní organizace pokud vzdělávají své zaměstnance, tak za účelem zvýšení pracovního výkonu a rozšíření kvalifikace zaměstnanců. Organizace vybírají své zaměstnance na základě schopností a znalostí, které jsou požadované pro výkon určité pracovní pozice. Armstrong definuje následující soustavy schopností a jejich procentuální využití v praxi.

Název schopností	Zkrácená definice	Užívání v %
Orientace na výsledky	Touha dělat věci dobře a schopnost klást si a plnit náročné cíle. Vytvářet vlastní měřítko dokonalosti a soustavně hledat způsoby zlepšování výkonu.	59
Řešení problémů	Schopnost analyzovat situace a diagnostikovat problémy, rozpoznávat rozhodující problémy, vytvářet a vyhodnocovat alternativní postupy a nabízet logická, praktická a přijatelná řešení.	57
Plánování a organizování	Schopnost rozhodovat o postupech, zabezpečovat, aby byly k dispozici zdroje potřebné pro uskutečnění akcí a vytvářet programy práce potřebné k dosažení stanoveného konečného výsledku.	51
Schopnosti vést (leadership)	Schopnost inspirovat lidi, aby vynaložili to nejlepší, co v nich je, pro dosažení žádoucího výsledku a schopnost udržovat efektivní vztahy s jednotlivci i týmem jako celkem.	43
Rozvoj jiných lidí	Touha a schopnost podporovat rozvoj svého týmu, poskytovat zpětnou vazbu, podporu, povzbuzení a kaučování.	33
Kreativita	Schopnost přicházet s novými postupy, koncepcemi a nápady.	26
Iniciativa	Schopnost nezávisle podnikat kroky a převzít za tyto kroky odpovědnost.	29
Interpersonální dovednosti	Schopnost vytvářet a udržovat otevřené a konstruktivní vztahy s jinými lidmi, ochotně reagovat na jejich požadavky a citlivě vnímat jejich potřeby.	29
Sebedůvěra a asertivita	Víra v sebe a trvání na svých právech.	24
Seberozvíjení	Řízení svého vlastního vzdělávání a rozvoje	22

Obrázek č.1: soustava schopností podle (Armstronga, 2007, s. 153)

Tato tabulka definuje schopnosti a jejich zkrácené definice. V praxi se tyto schopnosti dají pozorovat pomocí projevů chování. Nelze si nevšimnout, že nejvíce užívanými schopnostmi jsou: orientace na výsledky, řešení problémů, plánování a organizování. Zatímco seberozvoj, sebedůvěra, interpersonální dovednosti jsou využívány pouze z dvaceti procent. Paradoxně sebedůvěra může do jisté míry ovlivňovat řešení problémů nebo schopnost vést. Schopnosti jsou velmi často spojovány s inteligencí.

2.2 Intelligence

Historicky intelektuální rozdíly osobnosti započaly u výzkumu inteligence. Podle Cakirpaloglu „*intelligence je schopnost adaptovat se na nové okolnosti a prostřednictvím myšlení řešit problémové situace. (...) Myšlení a intelligence jsou aspekty totožného psychického procesu: myšlení uchopuje problém, intelligence ho řeší*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 238). V praktickém životě lidé jednájí spontánně nebo intuitivně a mnohdy si posléze uvědomují následky svého konání. Obecněji pojatou inteligencí je „*Intelligence personální*.“ Tento druh inteligence v sobě obsahuje osobnostní složky, které jak definuje Gardner (1999) jsou složkou interpersonální a intrapersonální. Gardnerovo pojetí se v případě složky interpersonální vyznačuje způsobilostí vyznat se v druhých lidech, udělat na ně dojem, předejít konfliktům a vzniklé řešit. Intrapersonální složka se více orientuje na „*způsobilost orientovat se sám v sobě*“ (Helus, 2009, s. 131). Gardnerovo interpersonální pojetí charakterizuje vlastnosti, které jsou důležité pro manažery a lídry organizací, např. při řešení a předcházení konfliktů na pracovišti. Novější a rozšířenější pohled na inteligenci zmiňuje Helus „*tzv. genově-environmentální teorii*“ (Helus, 2009, s. 133). V podstatě se jedná o vrozený předpoklad, který se neuskutečňuje automaticky za všech okolností, ale v závislosti na prostředí a aktivní interakci s jedincem. V této souvislosti můžeme říci, že záleží na prostředí a přístupu okolí v jakém se jedinec nachází. Tyto skutečnosti mohou ovlivnit nejen osobnost dítěte, ale také osobnost již dospělého člověka. Jestliže se člověk pohybuje v prostředí, které je mu příjemné nebo naopak nepříjemné, zcela jistě se tyto pocity promítnou do projevu chování onoho jedince k ostatním lidem a to jak v pozitivním slova smyslu, tak i v negativním slova smyslu. (Helus, 2009, s. 131) zmiňuje pojetí inteligence s Gardnerovou (1999) koncepcí. Základem koncepce je rozmanitost či mnohočetnost inteligencí:



Obrázek č. 2: teorie mnohonásobné inteligence³ (<https://managementmania.com>)

*„Praktické využití teorie mnohonásobné inteligence je např. v personalistice a řízení lidských zdrojů při vytváření a obsazování pracovních míst - analýza pracovních míst. Jednotlivé složky jsou na sobě relativně nezávislé. Při různých pracovních úkolech a činnostech se různou měrou uplatňují různé složky inteligence“.*⁴

Podle Gardnera (1999), (cit. dle Helus, 2009, s.131) lze každou z těchto inteligencí rozvíjet či brzdít na základě orientovaných edukačních programů, protože každá zmíněná inteligence je situována v jiných mozkových centrech. Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí vyvolala řadu kritických ohlasů z důvodu nepodloženosti teorie empirickým výzkumným šetřením. Blatný konstatuje, že řada psychologů „se ztotožňuje, že pro specifické pohybové, hudební či jiné schopnosti je vhodné používat pojmy nadání nebo talent, což vyjadřuje jejich odlišnost od obecné inteligence“ (Blatný, 2010, s. 91). Pojem inteligence není vždy spojován s myšlením. V praxi se také spojuje s různými schopnostmi. V poslední době je často zmiňována praktická inteligence, emoční inteligence, atd. O teoretické vymezení praktické inteligence se pokusili (Wagner a Sterberg cit. dle Blatný, 2010, s. 95), kteří v 2. polovině 80. let navrhli teorii „tacit knowledge“ (tacitní znalosti). Tacitní znalosti nazývané také skryté znalosti nejsou patrné na první pohled, ale jedinec jimi disponuje. Jedná se o znalosti, které člověk v sobě má a uvědomuje si je nebo si je neuvědomuje a jedná spontánně. Tacitní znalosti se nedají naučit. Předávají se zkušenostmi a praxí. „Tyto znalosti, které se nedají naučit ve škole nebo z knih, člověku umožňují rychlou orientaci v rozhodování v nejrůznějších životních situacích. Pro úspěch v životě jsou často důležitější, než explicitní knižní vědomosti“ (Blatný, 2010, s. 95). Tacitní znalosti mají velký potenciál. V současném turbulentním

³ <https://managementmania.com/cs/teorie-mnohonasobne-inteligence> [online]. [cit. 2015-09-05].

⁴ <https://managementmania.com/cs/teorie-mnohonasobne-inteligence> [online]. [cit. 2015-09-05].

vývoji technologií se postupně stávají stále častějším terčem vyhledávaných znalostí ve všech oborech.

Velmi často zmiňovaným pojmem je také emoční inteligence. Emoční inteligence (EI) je „*podmnožinou sociální inteligence, která zahrnuje schopnost monitorovat city a emoce u sebe i u ostatních, rozlišovat mezi nimi a získané informace využívat k usměrňování svého myšlení i aktivit*“ (Salovey, Mayer citace dle Blatný, 2010, s. 100). Jinou teorii emoční inteligence, která definuje „*EI jako oblast ne-kognitivních schopností, kompetencí a dovedností, které ovlivňují způsobilost jedince úspěšně se vyrovnat s požadavky a tlaky okolního prostředí. Patří k nim intrapersonální dovednosti (např. sebeúcta, asertivita) a interpersonální dovednosti (např. empatie, mezilidské vztahy atd.)*“ navrhl (Reuven BarOn citace dle Blatný, 2010, s. 101). Je důležité doplnit, že koncept emoční inteligence je v současné době populární a v praxi často využíván v oblasti personálního řízení i v rámci interpersonálních dovedností. Nejen personalisté a personální agentury ale i zaměstnavatelé různých organizací využívají testy emoční inteligence k získávání dalších informací ohledně svých zaměstnanců a uchazečů právě v oblastech mezilidských vztahů.

2.3 Temperament

Projevy chování souvisí často s temperamentem, charakterem, inteligencí a také schopnostmi a dovednostmi, kterými jedinec disponuje. Pojem „*temperament pochází z latinského „temperamentum“ a zároveň významově navazuje na řecký „krasi,“ neboli „správné smísení, správný poměr*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 64). Temperament, také poprvé přiblížil řecký filozof a lékař Hippokrates, který definoval typologie temperamentu podle tělních tekutin: cholerik (žluč), sangvinik (krev), flegmatik (sliz), melancholik (černá žluč). „*Na Hippokratese navázal britský psycholog německého původu Hans Eysenck (1916 - 1997), který inspirován Pavlovem zkoumal nervové soustavy a v jistém smyslu potvrdil Hippokrata, když použil 4 typy temperamentu (sangvinik, cholerik, melancholik, flegmatik) a to tak, že je dal do souvislosti s emoční stabilitou / labilitou (typ nervové soustavy) vs. introverze/extroverze (typ duše)*“.⁵ Dle Eysenckovy dimenzionální klasifikace temperamentu jsou patrné kombinace dvou psychických dimenzí, které obsahují specifické osobnostní rysy pro jednotlivé typy temperamentu.

Sangvinik – kombinuje rysy stabilního extroverta, a proto je společenský, hovorný bezstarostný, citlivý, živý, pohodový či vůdčí.

⁵ <http://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/4-temperament-teorie-temperamentu.html>. [online]. [cit. 2015-08-10].

Cholerik – znázorňuje nestabilního extroverta, a proto je snadno urážlivý, neklidný, agresivní, vzrušivý, tvárný, impulzivní, optimistický, aktivní.

Flegmatik – vyjadřuje emocionální stabilitu a introverzi, a proto bývá pasivní, pečlivý, přemýšlivý, mírumilovný, ovládající se, spolehlivý, vyrovnaný, klidný.

Melancholik – snoubí rysy nestabilního introverta, zejména náladovostí, úzkostí, nepružností, střízlivostí, pesimismem, rezervovaností, nespolečenskostí.

Podle Heluse je oblast temperamentu ovlivňována genetikou a vrozenými předpoklady každého jedince. „*Temperamentové vlastnosti jsou vrozené vlastnosti, jedná se o vlastnosti vztahující se k citovému a emocionálnímu prožívání a reagování jedince. (...) Snaha měnit tyto vlastnosti, nebývá úspěšná. Důležité je, jakým způsobem k jedinci jeho okolí přistupuje a jak na projevy temperamentu reaguje*“ (Helus, 2004, s.109). Také Cakirpaloglu se ztotožňuje s názorem, že temperament „*představuje vrozenou energetickou dispozici, která určuje specifickou reaktivitu a obecné emoční ladění jedince*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 64). Velmi zásadní mohou být temperamentové vlastnosti u řídících a vedoucích pracovníků. Kupříkladu oblast vedení lidí v malých či středních organizacích, kde manažeři a lídři v rámci svých pracovních povinností jsou nuceni řešit různé situace s ostatními kolegy, např. při školních i mimo školních poradách, zadávání a kontrole úkolů, delegování atd. V těchto případech může dojít k situaci, kdy se setkají dva stejné energetické zdroje osobnosti a může dojít ke konfliktu. Některé organizace vyhledávají své zaměstnance na základě osobnostních testů, zaměřených právě na oblast temperamentu. Většinou se jedná se o zaměstnance na vedoucích pozicích středního managementu. Praxe potvrzuje, že skutečně ne každý člověk může být dobrým lídrem, vychovatelem nebo ředitelem. Projevy chování jsou u každého jedince ve stejné situaci naprosto odlišné. Lidé, kteří pracují s lidmi v týmu nebo skupině by měli být schopni čelit, případně ovlivnit určité projevy svého chování. Je důležité neopomenout také prostředí a společenské postavení, ve kterém se jedinci nacházejí. Helus uvádí, že pomocí kultivace emocí může dojít k usměrňování určitých projevů chování „*že jedinec se ze zkušeností, zejména z reakcí druhých lidí, učí své temperamentově podmíněné chování, uzpůsobovat tak, aby jím druhé osoby co nejméně provokoval*“ (Helus, 2009, s. 134). Během celého života člověk sbírá zkušenosti, které mohou pomoci regulovat negativní projevy chování v určitých situacích, ale bez jeho uvědomění a snahy o zmírnění nelze požadovaného zlepšení dosáhnout. Pomocí konkrétních charakterových vlastností např. (vyhraněnost, pevnost) lze korigovat jisté projevy temperamentu. Mezi typické znaky temperamentu vyžadované u manažera

definuje (Lojda, 2011, s.13). Jedná se o dominanci, asertivitu a emoční stabilitu. Dominancí se vyznačuje člověk, který je vůdčí, sebejistý, soutěživý se zdravou dávkou agresivity. Asertivita vyniká vlastností nenechat se sebou manipulovat, ale znamená ani nemanipulovat s ostatními. Asertivní člověk má právo na svůj názor, právo nesouhlasit a samostatně se rozhodovat. Asertivita je často vyžadována u manažerů a vedoucích pracovníků na manažerských pozicích. Emoční stabilita ve formě zvládnání stresu je pro manažera důležitá. Odpovědnost za klíčová rozhodnutí mohou naopak vyvolat emoční labilitu, která se může projevovat úzkostnými stavy, nedůvěřivostí k okolí, opatrností a střídání nálad.

2.4 Charakter

„Charakter se významně podílí na tom, jaký vztah má člověk sám k sobě, ale také k ostatním lidem, společenským skupinám a institucím. Můžeme říci, že jeho podstata sestává z různých hodnot, a to především etických, morálních, estetických apod., přičemž na získávání těchto osobnostních dispozic se podílí především dlouhodobý proces sociálního učení“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 79). Charakterové vlastnosti můžeme rozvíjet a zdokonalovat celý život. Tyto vlastnosti se odrážejí v chování, které je ovlivňováno vlastními hodnotami. Podle Heluse *„charakterem označujeme vlastnosti související s morálkou jedince. S principy, jimiž se řídí, s hodnotami, o které usiluje a na nichž mu záleží. Charakter – na rozdíl od temperamentu není vrozen, ale je osvojen zvnitřňováním požadavků okolí, které jedinec přijal za své, s nimiž se ztotožnil“* (Heluse, 2004, s. 111). V dětství působí na charakterové vlastnosti dítěte okolí, ve kterém se dítě pohybuje např. rodina, škola, atd. Jedná se o hodnoty, se kterými se dítě ztotožňuje a odnáší si je do dospělosti např. upřímnost, spravedlivost, zásadovost, důvěra, láska, atd. K dosažení těchto hodnot musí člověk vynaložit určité úsilí, které by následně mělo vypovídat o jeho charakterových silných nebo slabých stránkách. (Helus, 2009, s. 137), také používá tzv. charakterovou vyhraněnost, označující jedince, kteří jsou neochvějní ve svých zásadách a neodstoupí od nich. Opakem je pak charakterová slabost, kde se nelze na jedince spolehnout na základě jeho proměnlivého chování.

Je tedy důležité, aby každý člověk měl své životní zásady, jimiž se bude řídit a to nejen s ohledem sám k sobě, ale i s ohledem k ostatním lidem a to nejen v osobním životě, ale také v zaměstnání v pracovním životě. Za základ charakterových vlastností můžeme považovat i předškolní období dítěte spojené s jeho předškolním intelektuálním rozvojem. Podle Coveye *„charakter je v podstatě kombinací návyků. Návyky hrají v životě velkou*

roli, protože jsou často nevědomými vzorci chování, neustále, den za dnem se jejich prostřednictvím projevuje navenek náš charakter a efektivita, nebo naopak neefektivnost našeho jednání“ (Covey, 2012, s. 46). Stejný autor spojuje charakter s návyky, které každý člověk má a podle kterých jedná. Každý návyk lze rozvíjet nebo potlačit. Na začátku je třeba uvědomění a sebepoznání zda návyk, který máme, je třeba aktualizovat nebo nahradit jiným více efektivním.

2.5 Vývoj osobnosti a osobnostní zřetel v přístupu k člověku

Vývoj osobnosti je celoživotní proces. Osobnost člověka posiluje, utváří se a roste po celý jeho život. Cakirpaloglu uvádí sociálně-psychologické pojetí vývoje osobnosti, které zdůrazňuje potenciál člověka k různým dovednostem, vědomostem a schopnostem. *„Vývoj osobnosti představuje sociální proces. Vývoj osobnosti znamená komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 52). Výše uvedené Cakirpalogluovo pojetí implikuje vývoj osobnosti jako celek. Přestože mnoho psychologů sdílí toto holistické pojetí, v současné době se jednotlivé teorie osobnosti vyčleňují na jednotlivé dílčí aspekty osobnosti například (charakter, temperament, ego-identitu, morálku, atd.). Není možné nezmínit ostatní vnitřní a vnější vlivy, které osobnost determinují a na které současná psychologie stále hledá odpověď. Jako vnitřní a vnější činitele Cakirpaloglu uvádí dědičnost, vrozenost, konstituční předpoklady, atd. U vnějších zdrojů se jedná například o zprostředkovatele vývoje, rodinu, školu, formální a neformální skupiny, média, atd. *„Osobnost představuje komplexní a neustále se měnící celek. V souladu s tím psychologie zdůrazňuje, že vědecká explikace osobnostního vývoje vyžaduje holistický přístup. (...) Lze konstatovat, že současná psychologie osobnosti postrádá ucelenou teorii vývoje osobnosti“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 61).

Helusovo pojetí osobnosti více inklinuje k osobnostním kvalitám člověka počínaje u dítěte, reflektujícím se v osobnostním desateru. Již od narození do zhruba patnácti let je pro osobnost člověka velmi důležité období, kdy si nejvíce rozvíjí a utváří svoji osobnost. Helus definuje osobnostní pojetí dítěte následně: *„hledět na dítě jako osobnost znamená zabývat se tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjí se – případně jak jsou ve svém vzniku a vývoji bržděny či deformovány“* (Helus, 2004 s. 86). Toto pojetí hledí na osobnost jako proces od jeho zrodu (od narození dítěte) až do dospělosti. Jestliže je dítě v dětství směřováno a vedeno k určitým životním hodnotám, které se mohou projevit např. formou výchovy, tak se s jistotou tyto hodnoty promítnou do osobnostních kvalit v dospělosti.

(Helus, 2004, s. 91) dále popisuje, na co je třeba se soustředit v přístupu k dítěti. Jedná se o odkázanost, jeho vývojové směřování a potenciality.

Toto pojetí můžeme chápat jako odkázanost na matku a na členy rodiny nebo v širším smyslu na ostatní lidi. Nejedná se pouze o základní biologické potřeby, ale také potřebu lásky, pochopení a začleňování do kolektivu mezilidských vztahů. Důležité je také neopomenout potřebu učení, rozvoje a budování vlastní identity. Projevy odkázanosti se postupně mění v závislosti na věku dítěte, kdy se snaží ze své odkázanosti vymaňovat, např. v období adolescence „*Dítě ustavičně něco chce, o něco usiluje, vyvíjí se, někam se celým svým životem ubírá*“ (Helus, 2004, s. 93). Tento fakt lze také aplikovat v dospělém věku, kdy člověk něco chce, o něco usiluje a zároveň má potřebu se vyvíjet a někam se ubírat, ať už se jedná o oblast osobního nebo profesního života. Dospělý člověk může mít problém s budoucím směřováním sebe sama. Může se jednat například o možnost, kdy v dětském věku směřován nebyl a ve svém prostředí tuto potřebu nepocítil. Dítě napodobuje dospělé, své nejbližší, a jestliže nikdy nebyl směřován a nepoznal, co znamená mít cíl, může se tento nedostatek projevit také v dospělosti. Takový nedostatek však nebrání tomu, aby se začal směřovat a začít na sobě pracovat i v dospělosti.

Helus dále uvádí další dva důležité směry v přístupu k dítěti: „*směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a směřování ke svébytné nezávislosti*“. V prvním případě se sebepojetí dítěte ubírá různými směry „*sebehledání, sebezkoušení, sebeuplatňování, sebeprosazování*“ (Helus, 2004, s. 94-95).

Ve všech výše zmíněných krocích dítě potřebuje podporu, která může být klíčová ve smyslu, jak se sám se sebou vypořádá. Druhý směr vypovídá o tom, jak je dítě schopné se vymanit ze své odkázanosti na své nejbližší. Dítě se takto může stát i těžko zvládnutelné v závislosti na podnětech a reakcích prostředí. Poslední přístup hovoří o přístupu potenciality dítěte. Jedná se o „*kvality jeho osobnosti jako je být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie. Vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostat jí v konfrontaci s obtížemi*“ (Helus, 2004, s. 95).

V dětství je potenciál dítěte největší. Je důležité s tímto potenciálem pracovat a dále ho rozvíjet. V mnoha případech se z důvodu špatného přístupu z okolí, rodičů, školy a dalších

aktérů, kteří se zapojují do výchovy, nepodaří na kvalitách osobnosti dítěte zapracovat. Porozumění a přístup k dítěti v dětství ovlivňuje jeho osobnost v dospělosti. Významné impulsy pro objevování dítěte a obrat k němu můžeme najít i v oblasti kognitivní psychologie neboli psychologie poznávání. Do popředí psychologického zájmu se dostávají procesy poznávání v nejrůznějších souvislostech života lidí. V neposlední řadě je třeba také zmínit oblast vzdělávání, kdy předpokladem úspěchu je získávání informací, efektivní učení nebo orientace v problémových situacích, např. „*Vychovatel uplatňující vůči dítěti osobnostní zřetel dbá na to, aby je uváděl do horizontu otevřené budoucnosti, v níž může něco dokázat, někým se stát*“ (Helus, 2004, str.123). Helusovo pojetí evokuje například k přirovnání ředitele školy, který uplatňuje osobnostní zřetel vůči učitelům a učitelé vůči svým žákům v rámci jejich dalšího sebevzdělávání. Osobnostní zřetel může uplatňovat, také manažer ke svým podřízeným formou respektu a důvěry. V této fázi je důležitý vzájemný vztah mezi nadřízeným a podřízeným. Zda má nadřízený důvěru a respekt u svých podřízených nebo naopak. Budování důvěry a respektu je závislé na schopnostech člověka věřit v sebe i v ostatní. Člověk má potenciál se zdokonalovat v různých činnostech a schopnostech v oblasti morální i sociální. Podle Cakirpaloglu, „*osobnost se vždy utváří v rámci lidské situace*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 52). Jinými slovy lze říci, že mezilidské vztahy utvářejí a formují lidskou osobnost. Člověk je tvor společenský, který se pohybuje v různých vztazích např. rodina, přátelé, kolegové v práci, lidé v institucích, lidé se kterými se setkává při různých pracovních příležitostech, služební cestě. Člověk vstupuje do interaktivních vztahů s okolním světem na základě kterých jedná a reaguje. Z těchto vztahů také získává zpětnou vazbu, které mohou ovlivňovat jeho osobnostní projev a to po stránce pozitivní nebo negativní. V tomto kontextu (Helus, 2015, s. 18-19) zmiňuje sociálně situovanou osobnost, její včleňování do mezilidských a komunikačních procesů, postavení v sociálních skupinách, ovlivňování společenskými a ekonomickými faktory, snahu najít své místo a uplatnění mezi lidmi. To vše sociálně situovanou osobnost člověka určuje a aktivizuje.

Pohled na osobnost člověka znamená ptát se na konkrétní a důležité charakteristiky a vlastnosti člověka. Jedná se o analyticko-strukturující pohled na osobnost. V případě integrujícího pohledu na osobnost hledáme individuální prožívající a jednající bytost, s níž jsme ve vzájemném vztahu. Helus zmiňuje strukturující pohled na osobnost např. v oblasti edukace, kde zmiňuje následující komponenty osobnostní struktury:

- *Schopnosti*
- *Zaměřenost*
- *Charakter*
- *Převládající způsoby citově akcentovaného prožívání*
- *Odolnost neboli resilience*
- *Sebepojetí, respektive jáství* (Helus, 2015, s. 18).

Některé z výše osobnostních komponent např. zaměřenost, charakter nebo schopnosti byly již zmíněny v předešlých kapitolách. Komponenta, kde převládají způsoby citově akcentovaného prožívání souvisí se spojením citů a afektů v různých situacích života jedince. Jedná se např. o radost, úzkost, zklamání. Tyto oblasti mohou pro každého člověka znamenat velké mezníky v životě, kdy se projevuje jeho odolnost neboli resilience vůči zátěžovým situacím např. ztráta zaměstnání, rozpad vztahu atd. Na takové životní situace se člověk neumí připravit dopředu, ale je třeba k nim zaujmout pozitivní postoj, čelit jim a zvládnout je. Brát je formou výzvy. Poslední zmíněnou osobnostní komponentou je sebepojetí. Sebepojetí je často zmiňováno v souvislosti s člověkem samým. Sebepojetí tvoří sebepoznání, sebehodnocení a seberealizace. Těmto pojmům se detailněji autorka věnuje v následující kapitole. Integrovaný pohled na osobnost např. (žáka, podřízeného, nadřízeného, partnera atd.) zde se může jednat o pohled na ucelenou osobnost, jeho individualitu, která je uplatňována v různých situacích a sociálním prostředí. Pojetí člověka jako sociálně situované osobnosti je podle Heluse důležité z několika důvodů:

- *Abychom se v něm vyznali, abychom mu rozuměli*
- *Abychom mohli předvídat, jak se v různých situacích zachová*
- *Abychom v komunikaci s ním volili adresný přístup*

„V pedagogice, ve výchově a vzdělávání (edukaci) nás ten, o koho jde tedy dítě, žák, student musí zajímat jako osobnost. Teprve budeme-li jej brát jako osobnost, budeme-li vůči němu realizovat osobnostní přístup, budeme-li náš vztah k němu personalizovat, můžeme mu být skutečným pedagogickým dobrodíním“ (Helus, 2015, s. 24).

Cattel také (cit. dle Cakirpaloglu) vymezuje dva řády psychologického pojetí vývoje osobnosti na vnitřní a vnější činitele. **Vnitřní činitele** vývoje osobnosti zahrnují, dědičné, vrozené, kongenitální a konstituční vlivy. **Vnější činitele** podle Cattela jsou fyzické prostředí, psychologické vlivy, společnost a kultura. Vnitřní činitelé *„dědičnost a vrozenost se liší v tom, že vše co je vrozené a zároveň existuje v genech, se nemusí dědit“*

(cit. dle Cakirpaloglu, 2012, s. 53). Kongenitální činitel ztělesňuje vlivy působící v prenatálním období na plod dítěte např. stres, alkohol, drogy atd. Konstituční činitelé se skládají z fyziologických a tělesných vlastností. Vnější činitelé ovlivňují člověka svými klimatickými a geografickými podmínkami. Společnost a kultura jsou nedílnou součástí vlivů působících na vývoj osobnosti člověka. *„Kultura a společnost určují formu socializace (...). Tyto vnější formy a obsahy člověk přijímá výchovou a vzděláním.“* (Cakirpaloglu, 2012, s. 55).

Prožitky a zážitky které si člověk nese po celý život v paměti, začínají v dětství. Tyto prožitky a zážitky jsou spojovány s různými lidmi a situacemi. Dítě je jedinec, osobnost, která má ve svém osobnostním vývoji typické znaky a svoji identickou individualitu na kterou by se nemělo zapomínat. Narození a dětství člověka je počátkem osobnostního rozvoje a růstu na základě začleňování a upevňování mezilidských vztahů v úzkém kruhu rodiny, přátel nebo širším sociálním prostředí. Později velmi důležitou úlohu v osobnostním pojetí hraje výchova a vzdělávání. Všechny tyto aspekty ovlivňují osobnost, která na základě již vrozených nebo převzatých vzorců chování jedná a dotváří svou osobnost během života.

Helus, také klade důraz na osobnost pedagoga jako na aktéra edukační výchovy, která ovlivňuje osobnostní rozvoj dítěte. *„Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro mě výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí“* (Helus, 2004, s. 221).

Vývoj osobnosti je dlouhodobý proces, ve kterém hraje velkou roli řada již zmíněných činitelů. Kombinace všech činitelů působících na osobnost člověka umožňuje neustálé změny, které se mohou ve vývoji osobnosti odrážet. Osobnostní vývoj se odehrává na pěti úrovních *“zrání, učení, socializace, edukace a seberozvojová autoregulace“* (Helus, 2009, s. 256). Každý z těchto osobnostních vývojů na sebe navazuje a vzájemně se prolínají. Jako první se nabízí fáze zrání, která začíná narozením dítěte a pokračuje celé dětství až do období pubescence. Během celého tohoto období, které je také spojeno se socializací ve smyslu začleňování do kolektivu a budování kontaktů se člověk učí. Učí se ze zkušeností svých i ostatních. Postupně dochází k poznání, že důležitou součástí učení je další rozvoj a seberealizace.

Podle Heluse je socializace *“proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální jevy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá”* (Heluse, 2006, s. 207). Socializace je tedy nezbytnou součástí lidské osobnosti a jejího vývoje. Pod jejím vlivem se člověk integruje do společnosti a tím, také získává cenné životní i profesní zkušenosti, které se mohou dále rozvíjet v oblasti osobnostního rozvoje například sebepoznání, seberealizace, atd.

2.6 Rozhovor s prof. PhDr. Z. Helusem, DrSc.

Tak jak se k nám chovají ostatní lidé, může reflektovat naše chování k nim. Osobnostním přístupem a pomocí zdokonalování osobnostních kvalit se můžeme lépe orientovat při ujasňování, na co je třeba se zaměřit v přístupu k ostatním lidem i sobě samému. Na následující otázky týkající se osobnostních kvalit člověka odpověděl v rozhovoru vážený pan prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.

(Autorka): Ve své knize „Sociální psychologie pro pedagogy“ uvádíte kapitolu „Sebepojetí“ cituji *„Sebepojetí a od něho odvozující sebeřízení patří mezi základní témata vztahu jedince k sobě samému. Skládá se z určitých komponent, které spolu úzce souvisejí, propojují se navzájem. Jedna předchází v druhou. Tyto komponenty tvoří sebepoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizace“*. Znamená to tedy, že zmíněné komponenty jsou na sobě natolik závislé, že když se člověk rozhodne zdokonalovat jednu, musí zároveň zdokonalovat všechny ostatní?

(profesor Helus): *„Tyto zmíněné komponenty samo sebou spolu souvisejí, ale některá z nich se mohou vyčlenit jako klíčová. Některé z nich jsou takové předpokladové a některé z nich nastupují až po těch předpokladových. Tak asi na samém počátku těch komponent stojí to sebepoznání a sebecit. Člověk, který sám sebe nepoznává, nebo si myslí, že se poznává, ale mýlí se, člověk který má k sobě narušený sebecit, tak je těžko schopen seberealizace a střízlivého sebehodnocení. V tom smyslu, člověk, který se mýlí co do svých schopností, co do svých způsobilostí hlavně v tom smyslu, že si připisuje vyšší úroveň zdatnosti, než jakou ve skutečnosti má. Čímž de facto se hodnotí nadneseně, tak takový člověk není schopen si vytknout realistický projekt seberealizace. Protože už seberealizován byl. Čili vyšší úroveň těchto komponent tvoří sebehodnocení a seberealizace. Ta seberealizace je jakýmsi vyústěním kvality těch předchozích“*.

(Autorka): Z jakého důvodu by se měl člověk realizovat a pracovat se svým vlastním „já“? Jak a v čem, může tento znak ovlivnit chování pedagoga směrem k žákům popřípadě ke svým kolegům?

(profesor Helus): „*Ono to vlastní „já“ vlastně souvisí s vaší první otázkou. Jaksi to naše „já“, jak jej bereme a chápeme, znamená, jaké o sobě máme mínění to na straně jedné a na straně druhé to naše „já“ je fenomén dynamický. My bychom mohli vyčlenit takové dva typy lidí. Ono je jich samozřejmě víc, ale ty hlavní, které můžeme vyčlenit. Za prvé jsou to lidé, kteří se cítí ve svém „já“ hotovi, završeni, prostě takový jsem a basta fidli. Za druhé jsou to lidé, kteří chápou své „já“ podstatně jinak, dynamicky. Jako něco, co se vlastně odehrává a o co je třeba pečovat a s čím je třeba něco dělat. Tímto odpovídám pouze na úvod vaší druhé otázky. Pracovat se svým vlastním „já“. Se svým vlastním „já“ pracují lidé, kteří to „já“ vnímají dynamicky. Je to velká životní výhoda těchto lidí vnímat své „já“ dynamicky. Souvisí to také s komponenty sebepojetí velmi úzce“. To a to naše „já“ je z dětství, je zdrojem porozumění tomu svému já, jakýsi fenomén sociálního zrcadla. Tzn. to, jak na nás druzí lidé reagují. Když mě druzí podceňují, tak o sobě začínám pochybovat. To je tak v dětství. My to v průběhu času překonáváme, vytváříme si vlastní identitu a vymaňujeme se ze závislosti na sociálním zrcadle, ale to neznamena, že bychom neměli být vnímaví vůči tomu, co si o nás druzí myslí, protože stále je zde nějaký důvod to naše „já“ naladit ke vztahu k druhým lidem, na kterých nám záleží a vůči, kterým máme povinnosti. To je jádro mé odpovědi na druhou otázku. Člověk překonává sociální zrcadlo, stává se sám sebou ve smyslu nabývání své vlastní identity, ale má si uchovat citlivost, proto jak ho vnímají druzí, co si o něm myslí a jak na něho reagují a tím, že si tuto citlivost uchovává, může v jednání s těmi lidmi dospívat k plodnému konsensu“.*

(Autorka): Ve své knize „dítě v osobnostním pojetí“ vyčleňujete osobnostní kvality člověka vcházející v celek osobnostního desatera. Konkrétně „zaměřenost.“ Jakým způsobem může zaměřenost člověka ovlivnit jeho individualitu v dospělosti a v jeho dalším edukačním rozvoji?

(profesor Helus): „*Zaměřenost nás provází celý život. Tou zaměřeností myslíme takový impuls se vyvíjet. Zase to souvisí s tou seberealizací velmi úzce. Zaměřenost hraje nápadně velkou roli v dětství, hlavně pak v dospívání, kdy ten pubescentní a dospívající jedinec se zaměřuje v tom smyslu slova, že plánuje budoucnost, uvažuje, čím by chtěl být, čeho by chtěl dosáhnout, jaké jsou jeho hodnoty, které by měl v svém životě utvářet atd. Tím koncem dospívání, s koncem adolescence ta zaměřenost je do určité míry završena. Mám*

na myslí pouze určitý typ zaměřenosti. Tedy je završen takový typ zaměřenosti, která mívá do plného nabytí v dospělosti ve smyslu plné zodpovědnosti za svůj život. To se samo sebou ne každému podaří. Události v dospívání můžou oslabit člověka ve smyslu slova, že k té zodpovědnosti za svůj život dospívá jen částečně, mýlí se v tom, a tudíž v následných fázích života musí tyto omyly korigovat a jaksi tu zaměřenost a tu zodpovědnost za život dotáhnout. Zaměřenost je jakousi zodpovědností života. Navzdory těm nepodařenostem, které komplikovaly ranou dospělost. Další typ zaměřenosti je tématem celoživotním. Člověk prochází zlomovými obdobnými, např. tzn., kdy ten život dostává jinou podobu, jiný směr, vyvstávají nová těžisková témata, když ztratí zaměstnání, když jde do důchodu, když dospějí děti. Jsou to takové zářezy, kde následně vyvstávají naléhavé otázky, jak s tím životem dále nakládat a zaměřovat ten život dál. Je to celoživotní záležitost a reagování na zlomové události života, které ten život výrazně promění a nastávají nové životní výzvy“.

(Autorka): Jedna z dalších osobnostních kvalit, kterou zmiňujete v osobnostním desateru je „potencialita“ cituji „člověk má potenciality měnit se vyvíjet se, dokázat něco co dosud nedokázal“ proč je třeba tento zřetel k potencialitám dále rozvíjet a pracovat na něm v průběhu celého života?

(profesor Helus): „Ta čtvrtá otázka úzce souvisí s tou třetí. Samo sebou zase ty potenciality jsou velmi aktuální v dětství. Taková důležitá událost ve výkladu dětství, že dětství je bohatství potencialit. Ty potenciality v otázce, jak je směřujete vy, samozřejmě i nadále pokračují v dospělosti. To, ale neznamená, že jsou potenciality vyčerpány. Poukazuje se třeba na to, když jedinec neměl v raném dětství láskyplný vztah, tak se v něm neaktualizuje potencialita vcítivosti a tato potencialita vcítivosti se aktualizuje, už velmi těžko a skutečně zaniká. To může potvrdit každý starší člověk, například v běhu již není tak zdatný, jako v dětství. Na druhé straně s některými potencialitami je třeba pracovat stále. Velký psycholog Erikson, rozlišoval několik takových věků člověka. Třeba ve stáří je potencialita dopracovat se, jak on to nazýval, takové životní integrity, takového vyrovnaného nadhlížejšího způsobu života. To těžko nabude člověk mladý, protože žije aktivitami odpovídajícími jeho době. V tom případě je zde výzva dobrat se potenciality životního nadhledu. Toto je potencialita pokročilého věku, která se může velmi lidsky zhodnocovat ve vztahu k mladším. Některé kultury vyzdvihovaly právě pro toto stáří jako věk moudrosti. Dnešní civilizace více inklinuje k současným aktivitám života, který zužuje

tento pohled, ale dává tomu jistou razanci. Nicméně aktualizace potencialit je velmi důležitá v životě člověka v jakémkoli věku“.

(Autorka): Kdybyste mohl vyzdvihnout konkrétní osobnostní kvality člověka z osobnostního desatera aplikovatelné v pedagogické praxi. O jaké by se jednalo a proč?

(profesor Helus): „Každá položka z osobnostního desatera může být zvažována z pohledu pedagogické relevance. Když bych vzal tu první položku, kde jsou ty základní vlastnosti ta triáda, tak bych vyzdvihl charakterové kvality. Pedagog má být člověk ve svých postojích pevný a pružný. Ta pevnost je aktualizována ve vztahu k těm dětem a kolegům pružně tzn., že tomu rozumí a udržuje s nimi kontakt. Ten charakter je jakási pevnost postojů, kterou je třeba vyzdvihnout. Mohl bych skutečně probírat jednu po druhé. Mohl bych, také vyzdvihnout ty poslední přesahové kvality. Způsobilst překonat sebezahledění a brát v úvahu druhého člověka a takové vyšší hodnoty, jako je pravda, láska, krása, protože pedagog skutečně musí být člověk, který v určitých momentech rozumí těm druhým skrze sebe respektive, že sám sebe odsune tak trochu stranou, že se osvobodí od sebezaujetí posuzovat druhého podle nějakého mustru, od toho je třeba se osvobodit a vnímat toho druhého člověka v takové podobě, ve které skutečně je a dopomoci mu k jeho svérázu ke kultivaci jeho svérázu. Stejně tak životní smysl najít se ve své práci. Když to tak shrnu, tak životním posláním pedagoga je: všechny kvality je třeba probrat a konkretizovat tím úhlem práce a posláním pedagoga“.

(Autorka): Z jakého důvodu je pro pedagoga důležité uplatňovat zřetel k sociálně situované osobnosti?

(profesor Helus): „Dítě přichází do školy dalekosáhle podmíněno svou rodinou, dobou, médií, když u nich vylodává a je mnohdy pro ně důležitější než realita. Čili pedagog pracuje s jedincem, který je dalekosáhle sociálně podmíněn například rodiči, sociální situovaností rodiny, vzděláním rodičů, sourozenci, médií, kulturním kapitálem rodiny, to je tzv. sociální situovanost. Krom toho, jak jsem již napověděl, tu sociální situovanost tvoří, také širší společenský kontext. Dnes jsou to značnou mírou ta média, život na ulici ve veřejném prostoru. A pedagog, který toto nebere v úvahu a vidí to dítě zúženě, jenom jak umí ve škole a jak se chová, tak zcela nutně není práv k tomu dítěti, protože ho obviňuje za věci, za které ho nelze obviňovat, protože je determinován. Z tohoto důvodu je nutné uplatňovat zřetel k sociální situovanosti člověka“.

(Autorka): Jaké otázky by si měl jedinec klást, jestliže usiluje o hledání a zdokonalování vlastní identity?

(profesor Helus): „Já bych řekl takovou základní otázkou je identita, co je to ta identita? Není jednoduché ji identifikovat, jednou z možných charakteristik té identity **je být sám sebou**, sice vyzrálé sám sebou, reflektovaně, ne narcisticky, sebezahledně, ale uvážlivě na základě bohatých zkušeností, na základě sebepoznání, atd. Jestliže tu identitu bereme jako být sám sebou, hodně to souvisí s tím charakterem, jak jsem říkal, ale být sám sebou znamená jen tak nepodléhat, nechat se inspirovat, ale nepodléhat ve smyslu nepodléhat slabostem, nepodléhat snadným životním tahům, které třeba přináší úspěch, ale osobnost demoralizují, prostě nepodléhat. Připomněl bych ten charakter, zůstat pevný ve svém postoji, ke kterému jsem se dopracoval, ale který pro mě není dogma. To je to dynamické „já“.

(Autorka): Ve své knize „Sociální psychologie pro pedagogy“ uvádíte termín „*Emergence skupinového výkonu*“ mohla by být tato technika využita ředitelem školy směrem k pedagogům? Jestliže ANO/NE z jakého důvodu?

(profesor Helus): „Samo sebou ta emergence skupinového výkonu je tehdy, kdy ta skupina je vedena tak, že ti členové té skupiny mají šanci říci si do života a problémů té skupiny své. Je tam pochopitelně nebezpečí, že se ten život té skupiny tak říkajíc rozpovídá, možná rozžvaní a unikne to cílové. To uniknout nesmí, to je pak úloha ředitele, aby se toto „rozžvanění“, které způsobuje zánik nebo zamlžení těch cílů. Ředitel tedy dbá na to, aby se cílové zřetele neztratily, to je na jedné straně, na straně druhé, aby ti členové té skupiny si k tomu mohli říci své, a ta emergence vzniká z toho, že to říkání si těch přínosů jednotlivých členů skupin přináší překvapivá obohacení. Impulsy pro inovaci, ale za podmínky, že ten ředitel to ohlídá tak, aby to neujelo a nepromarnil se diskuzi věnovaný čas“.

2.7 Shrnutí

Druhá kapitola popisuje rozmanitou osobnost člověka se všemi pozitivními i negativními vlivy, které na ni působí. Každý člověk je vnímán individuálně vzhledem ke své originalitě a velkému počtu vlastností, které má. Často nás může překvapit určité chování lidí, které dobře známe. Překvapit mohou, také vlastní reakce a chování.

Důležitým mezníkem pro osobnost člověka je jeho narození a dětství. Období dětství je nejdůležitějším a nejcitlivějším prožitkem, které provází člověka po celý život. Dítě je

v období dětství velmi citlivé a otevřené novým prožitkům. Je velmi důležité, jak se k dítěti přistupuje, jak se směřuje a jaké hodnoty a osobnostní kvality jsou v něm podporovány. Všechny tyto komponenty dotvářejí budoucí osobnost člověka.

V životě je osobnost člověka orientována na určité oblasti, které vyjadřují jeho individualitu. Jestliže tyto oblasti známe, můžeme porozumět, proč se někteří lidé chovají tak, jak se chovají. Předvídat jak se zachovají, jak je respektovat a přiblížit se tak bližšímu poznání jejich osobnostních kvalit. Psychologové v současné době stále hledají způsoby a metody, jak vymezit vlastnosti a kvality člověka tak, aby se s nimi dalo dále pracovat a rozvíjet je

Osobnostní kvality se vyvíjí u každého člověka individuálně. Jsou ovlivňovány výchovou v dětství, vnějším a vnitřním prostředím člověka (okolím, rodinou, školou, přáteli atd.). Vyčleněním a přiblížením osobnostních kvalit člověka se poukazuje na ujasnění a orientaci, co je třeba brát v úvahu v přístupu k člověku jako osobnosti. Jaké osobnostní kvality ovlivňují naše konání a jak tyto kvality dále rozvíjet. Člověk jako osobnost disponuje základními vlastnostmi, které mohou být z části dědičné. Tyto základní osobnostní vlastnosti patří k člověku již od nepaměti. Jedná se o schopnosti, charakter a temperament. Schopnosti představují skutečně velký potenciál člověka, který si postupně začaly uvědomovat i různé typy organizací. Organizace využívají lidský potenciál k dosažení cílů a zvyšování výkonnosti u svých zaměstnanců. V mnoha případech však s tímto lidským potenciálem neumějí pracovat a dále ho rozvíjet.

Schopnosti doprovázejí charakterové vlastnosti, které souvisejí s morálkou a prostředím ve kterém se člověk pohybuje. V současném světě nových technologií a technických inovací se u některých oborů objevují nové požadavky na různé pracovní schopnosti. V oblasti vzdělávání jsou tyto požadavky reflektovány novými formami učení a osobnostním přístupem, který odráží a posiluje osobnostní kvality člověka, které vědomě, ale zároveň skrytě ovlivňují jeho celkovou osobnost. Jsou jedním z důležitých z předpokladů úspěšného života a bytí člověka v osobním i pracovním životě.

Doporučením a výzvou v oblasti vzdělávání je upozornění na důležitost vnímání zřetele osobnostních kvalit u vedoucích pracovníků, konkrétně při „výběru pracovníků“ v rámci výběrových řízení na pozice ředitele školy.

3 Vedení lidí

3.1 Leadership vs. management

„Existují tři typy lidí: Ti, kteří věci mění, ti, kteří pozorují, jak se věci mění, a po té ti, kteří se ptají: „Co se stalo?“ Casey Stengel

Leadership znamená schopnost vést. Je odvozen od slova „leader“ (vůdce, vedoucí). Podle Armstronga *„lídři určují směr a získávají lidi pro to, aby je následovali. Leadership, schopnost vést, je inspirování lidí k tomu, aby vynaložili své nejlepší síly a schopnosti k dosažení žádoucích výsledků, získávání jejich oddanosti dané věci jejich motivování k dosažení stanovených cílů“* (Armstrong, 2008, s. 28). Mnohé využití v praxi se odvíjí na základě praktických zkušeností. Yukl (2008), (cit. dle Procházka, et al., 2013, s.10) sledoval různé definice leadershipu a došel k závěru, že většina definic popisuje leadership jako proces v rámci kterého jsou lidé záměrně ovlivňováni a směřováni podle činnosti skupiny nebo organizace. Leadership a jeho současné pojetí reflektuje více vedení člověka jako osoby. Podle Kouzese *„leadership spočívá nejen v ovlivňování chování druhých lidí, ale v ovlivňování druhých lidí vůbec“* (Kouzes et al, 2012, s. 162).

Podstatu leadershipu v získání lidí pro změnu uvádí Tureckiová *„ukázat jim směr, účinně je ovlivňovat (motivovat je a otevřeně s nimi komunikovat) a společně s nimi překonávat případné překážky a slavit dosažená vítězství (projevovat emoce)“* (Tureckiová, 2007, s. 19). V praxi skutečně nestačí lidem informace jen sdělovat, je důležité je zaujmout myšlenkou, mít cíl. Zaujmout znamená získat si pozornost lidí, se kterými pracujeme, diskutovat s nimi a naslouchat jim. Lídr i manažer by měl s lidmi komunikovat, ale i sdělování a komunikace lídra a manažera se od sebe vzájemně liší. V tomto pojetí stejná autorka dále uvádí rozdíly mezi managementem a leadershipem v oblasti kontaktu. *„Manažer je ten, kdo má podřízené, o jejichž práci rozhoduje a řídí jejich výkon zadáváním úkolů, zatímco lídr získává lidi na základě vztahu k nim a dalších svých charakteristik a stylu jednání“* (Tureckiová, 2007, s. 19). V současné době se v mnoha organizacích můžeme setkat s různými rolemi. S manažerem, lídrem i vykonavatelem. V literatuře o managementu a leadershipu jsou často zmiňovány dva pojmy: „leader“ a „manažer.“ Rozdíl mezi nimi je již patrný v překladu z anglického slova „to lead“ = vést a „to manage“ = řídit. Důležité odlišnosti můžeme nalézt v praxi u lídra i manažera. Tyto odlišnosti můžeme pozorovat například u kompetencí, které se odrážejí v chování manažerů, lídrů i vykonavatelů k jednotlivým podřízeným v případě například delegování

úkolů, vedení porad nebo zadávání úkolů a celkového stylu vedení lidí. Manažer má jednoznačný cíl nebo úkol. V praxi se jedná například o naplnění kurzu účastníky. Naplnit očekávání účastníků, něco nového jim sdělit, podělit se o nové poznatky a úspěšně kurz dokončit. Manažer má tedy cíl, zdroje (lidské a finanční) a časový harmonogram. Lídr se ve stejné situaci zajímá o to, zda je např. kurz zajímavý pro své účastníky a jak může být ještě zajímavější. Pokládá otázky, snaží se lidi získat pro myšlenku. Jeho přístup je více osobní. Manažer řídí organizaci v rámci svých pravomocí, zatímco leader je příslušníkem určité skupiny nebo týmu, kde za jeho vedení je odpovědný svým podřízeným. Podle Druckera *„lidé se neřídí, úkolem je lidi vést a cílem je produktivní využití konkrétních předností a znalostí každého jedince“* (Druckera, 2007, s. 76).

Definici lídra uvádí také Tureckiová *„jako lídr bývá zpravidla označován člověk, který svým jednáním a svými znalostmi a dovednostmi vzbuzuje respekt a důvěru a zároveň dokáže ovlivnit jednání jiných lidí a nedirektivním způsobem napomoci jejich rozvoji“* (Tureckiová, 2007, s. 23-4). Jedná se tedy o určité vrozené a získané osobnostní vlastnosti a kvality, které v sobě člověk má nebo nemá. Každý člověk má osobnostní potenciál, který je třeba rozvíjet a pracovat na něm (viz jedna z osobnostních kvalit Helusova osobnostního desatera zmíněná v kapitole 2., „potenciality“). V praxi se můžeme setkat s člověkem, který má jak lídrovské, tak manažerské dovednosti. Tento fakt připouští, také Tureckiová *„každý vedoucí pracovník v sobě musí zahrnovat-přinejmenším do určité míry-obě charakteristiky lídrovskou a manažerskou“* (Tureckiová, 2007, s. 20). Podle určitého typu chování lze u každého člověka vyzorovat konkrétní odlišnosti v různých činnostech. Někteří lidé v sobě mají přirozenou autoritu. Ta se může projevovat ve formě přirozeného lidského chování, reflektuje v sobě určité zásady a vzorce chování, které se vůči ostatním promítají v přirozený respekt. Management a leadership se v oblasti vedení lidí vzájemně doplňují. Manažer rozhoduje o práci svých podřízených a zodpovídá za jejich kvalitu a plnění. Podle těchto pravidel, také komunikuje se svými podřízenými. Chování lídra může být direktivní. Lídr může být empatický a plnit úkoly na základě svých vztahů k lidem. Chování lídra je obecně více uvolněné a připomínající přátelskou atmosféru. Oba přístupy, jak manažera, tak i lídra jsou specifické, avšak jejich kombinace může organizaci zajistit dosažení efektivních výsledků v oblasti výkonnosti a naplnění cílů organizace. *„Leadership se za splnění určitých předpokladů dá naučit. Důležitá je pevná víra v sebe a v ostatní lidi, ať už jim budeme říkat prosociální orientace, osobní návyk nebo jakkoli jinak“* (Tureckiová, 2007, s. 26).

Někteří lidé se učí nové věci lépe a někteří hůře. Člověk, který má odhodlání, cíl a chce se pohnout z místa, se skutečně pohne. Důležité je uvědomění si, kam chce jít a co pro to musí udělat. Nejtěžší je onen první krok. Prvním krokem vše začíná, ale zdaleka nekončí.

3.2 Osobní vůdcovství a schopnosti lídra a manažera

„Nejlepší šéf je ten, který má dost rozumu na to, aby si vybral dobré lidi, kteří dělají to, co on potřebuje, a má dostatečnou sebekontrolu, aby se jim do toho nemíchal, když to dělají.“
Theodore Roosevelt

V současné době je nelehký úkol jasně definovat osobnost manažera. Současný trend manažerských pozic je velmi rozmanitý v mnoha odvětvích. Je třeba postupovat systematicky a porovnávat konkrétní dílčí hodnoty osobnosti. Lojda rozeznává tři základní kategorie:

1. *Jaký člověk je a jak se projevuje (vlastnosti, chování, temperament)*
2. *Co člověk umí (znalosti, dovednosti, kompetence)*
3. *Co člověk chce a kam směřuje (osobní motivy, potřeby, zájmy, postoje (Lojda, 2011, s.10).*

Jaký člověk je a jak se projevuje je součástí „základních vlastností,“ které spadají do množiny osobnostních kvalit člověka a jeho individuality. Zde můžeme kromě temperamentu mimo jiné, také zmínit charakter a inteligenci. Znalosti, dovednosti a kompetence vznikají v různých etapách vývoje osobnosti člověka. Počínaje dětstvím a dále provází člověka celým jeho životem. Jedná se o celoživotní proces učení, získávání a předávání vzájemných zkušeností a informací, které formují člověka a jeho osobnost. Potřeby, zájmy a postoje zcela jistě udávají směr. Potřeby, postoje a zaměřenost jsou tím, čím se člověk liší od ostatních lidí. Z těchto třech kategorií zcela jednoznačně vyplývají následující osobnostní kvality člověka (základní vlastnosti, zaměřenost, začleněnost, potenciality, sebepojetí, životní cesta) vycházející z Helusova osobnostního desatera, viz kapitola 2.

Každý člověk je vybaven určitými vlastnostmi a předpoklady, tedy základní potenciál stát se lídrem a manažerem mají všichni. Dobré nebo špatné lídry a manažery můžeme najít ve všech organizacích po celém světě. V čem je tedy rozdíl mezi dobrými, špatnými lídry a manažery? Lídři ani manažeři nikdy nedosáhnou úkolů sami. *„Leadership je vztah mezi těmi, kteří chtějí vést, a těmi, kteří si vybrali tyto osoby následovat“* (Kouzes, J., et al, 2014

s. 41). Tureckiová uvádí, že člověk musí mít určité charakterové vlastnosti z nichž se později může stát vůdčí osobností. Dalším poznávacím znakem vůdce je „*jeho pozitivní, charakter, morálka a vůle, respekt k ostatním lidem i k sobě a k vlastnímu prožívání a především důkladná znalost sebe sama ústí v pozitivní sebehodnocení a upřímnou ochotu a schopnost vést lidi*“ (Tureckiová, 2007, s. 24-25). V tomto kontextu stejná autorka uvádí, čtyři charakteristiky osobního vůdcovství:

- *Charakter*
- *Autonomie*
- *Připravenost*
- *Odpovědnost* (Tureckiová, 2007, s. 25)

Na druhé straně Drucker považuje za základ efektivního vůdcovství důkladné promyšlené poslání organizace. „*Vůdčí osobnost vytyčuje cíle, stanovuje priority a vyhlašuje a udržuje standardy. Než však efektivní vůdčí osobnost akceptuje nějaký kompromis, promyslí si, co je správné a žádoucí. To co odlišuje pravého vůdce od vůdce scestného, jsou jeho cíle*“ (Drucker, 2007, s. 227). Další z požadavků podle (Druckera, 2007, s. 228) je, aby vůdčí osobnost považovala svoji práci za odpovědnost a v případě neúspěchu nedávala vinu druhým. Odpovědný a efektivní vůdce ví, že v konečném důsledku je pouze on odpovědný za chyby svých spolupracovníků a nebojí se síly svých spolupracovníků a nadřízených. „*Scestní vůdci*“ se bojí, proto provádějí propouštěcí opatření. Vůdčí osobnost může mít tedy mnoho tváří např. marnivost u generála MacArthura nebo skromnost u Lincolna i Trumana. Nejdůležitějším úkolem efektivní vůdčí osobnosti je uvolňování lidské energie, vytváření humánní vize a získání důvěry. „*Efektivní vůdcovství – není založeno na protřelosti; je založeno především na zásadovosti*“ (Drucker 2007, s. 229).

Drucker nenuceným způsobem popisuje efektivní vůdcovství, které koreluje se dvěma stejnými vůdčími charakteristikami, které popisuje (Tureckiová, viz výše uvedené) – odpovědnost a charakter. Vlastnosti lídra se nevyznačují pouze základními vlastnostmi, ale také, jak zmiňuje (Tureckiová, 2007, s. 29) osobními a sociálními dovednostmi. Osobní dovednost můžeme chápat jako schopnost lídra rozvíjet svůj potenciál, konkrétně jak efektivně využívat čas (time management). Další pomůckou může být lídrova osobnostní zralost a psychická stabilita (dobře zná sám sebe, své hranice). „*Usměňování vlastního vztahu s ostatními lidmi tak, aby byla zřejmá podpora lídra je jedním ze znaků účinného leadershipu*“ (Tureckiová, 2007, s. 31). Za osobní dovednost můžeme také považovat organizační a jazykové dovednosti, sebeřízení, seberalizace atd. Osobní

dovednosti a jejich vymezení je součástí popisu pracovních pozic. V oblasti vzdělávání je třeba podporovat rozvoj těchto dovedností a umět rozpoznat, zda k jejich rozvoji skutečně dochází. Sociální dovednosti, jak dále popisuje Tureckiová, pomáhají k rozvoji, ale také jsou bezprostředně propojeny s činnostmi a úkoly, které plní ostatní členové organizace.

Prostřednictvím sociální komunikace vstupuje lídr do sociálních vztahů s ostatními a pomáhá vytvářet a udržovat vztahy na úrovni organizace jako celku. Komunikační dovednosti jsou pro lídra klíčem k ovlivnění svých podřízených. Tureckiová uvádí následující komunikační kroky:

- *Připravit sdělení tak, aby bylo jasné, srozumitelné, jednoznačné a aby mu lidé chtěli naslouchat*
- *Vysvětlit a přesvědčit (nejlépe vlastním příkladem)*
- *Udržet emoční působení sdělení jeho průběžným opakováním, vysvětlováním a získávání dalších lidí na svoji stranu* (Tureckiová, 2007, s. 33).

Kouzes konstatuje na základě dlouholetých výzkumných šetření nejdůležitější vlastnosti lídrů, které se stále umisťují na vrcholu v různých zemích. To co lidé u lídrů hledají, se během posledních třiceti let nezměnilo. Pro většinu lidí, kteří jsou ochotní lídra následovat, jsou důležité následující vlastnosti:

- *upřímnost/důvěryhodnost*
- *zaměřenost na budoucnost*
- *kompetentnost*
- *inspirativnost* (Kouzes, et al, 2014, s. 46).

„Důvěryhodnost“ je jednou z vlastností lídrů, na které se oba výše zmínění autoři shodují. Podřízení chtějí lídra, který vytváří a komunikuje pravdivé informace, pokud *nevěříte doručovateli zpráv, pak nevěříte ani té zprávě*“ (Kouzes, et al, 2014, s. 49-50). Spolupráce a komunikace s lidmi vždy ctí a ctít bude určitá pravidla. Jedná se o pravidla hodnot, které každý člověk má, a které vycházejí z charakterových vlastností. Lídři mají své hodnoty, kterými se řídí a jestliže nejednají podle nich, lidé je nebudou následovat. „Důvěryhodnost“ znamená – dodržet a udělat to co říkáte, že uděláte. „Zaměřenost“ znamená vědět, kam směřujeme, o co usilujeme a jaké máme cíle. Opět se setkáváme s jednou z Helusových osobnostních kvalit. „Kompetentnost“ umožňuje plnění vize a cílů pomocí kompetencí a inspirací ostatních členů týmů.

„*Leadership není o tom, kdo jste, ale co děláte*“ (Kouzes, et al, 2014, s. 27). Stejný autor vyčlenil čtyři základní myšlenky leadershipu:

- *Být vzorem*
- *Inspirovat společnou vizí*
- *Umožnit ostatním projevit se*
- *Pracovat srdcem*

Být vzorem je nelehký úkol. Podle (Kouzese, et al, 2014, s. 54 - 55) být vzorem znamená, umění vyjádřit své hodnoty. Důvěryhodný lídr by měl být plně ztotožněn s hodnotami, standardy, etikou a ideály, kterými se sám řídí. Lídři musí být nejen jednoznační v osobních zásadách, podle kterých se sami řídí, ale musí se také ujistit, že všichni které vedou, sdílejí společné hodnoty. Lídr propojuje slova s činy, to co říká, s tím co dělá. Komunikuje s lidmi v týmu, vysvětluje, ptá se a žádá zpětnou vazbu. „*Na společných hodnotách se musíte se svými podřízenými shodnout, aby se ochotně pustili do jejich prosazování*“ (Kouzes, et al, 2014, s. 78). Je důležité inspirovat společnou vizí, mít představu o budoucnosti organizace. Zejména v dnešní společnosti, která přináší změny turbulentním tempem. Každý člověk má v sobě potenciál, do kterého je třeba investovat. Někdy je pro samého jedince obtížné tento potenciál rozpoznat. Lídr jako nadřízený by měl být schopen tento potenciál u svých zaměstnanců rozpoznat a dále s ním pracovat nebo alespoň ho nasměrovat. Impulsem k nastartování potenciálu podřízených může být i výzva. Výzva jako příležitost k dalšímu rozvoji. „*Udržování statusu quo jednoduše zachovává průměrnost. Někdy si výzvy najdou lídři a někdy lídři najdou výzvy*“ (Kouzes, et al, 2014, s. 162-164). Čelit novým výzvám znamená zavádět změny, chopit se iniciativy a změnit status quo. Změnu lze provést v případě, že něco nefunguje nebo funguje, ale pouze částečně. Pátrání po změně vyžaduje vůli a schopnosti (např. poučit se ze zkušeností a snažit se dosahovat drobných vítězství), (Kouzes, et al, 2014, s. 194). Drobných vítězství nedosahuje lídr sám. Zapojuje ostatní členy organizace do plánování a rozhodování a tímto buduje vzájemný respekt a prostředí, které napomáhá ke vzájemné spolupráci a důvěře. „*Lídři vzbuzují v ostatních pocit, jakoby byli sami majitelé, ne jen najatá síla*“ (Kouzes, et al, 2014, s. 218). Nadřízení a vedoucí v různých organizacích často neumožňují ostatním projevit se a rozvíjet spolupráci. Spolupráce pomáhá organizacím fungovat efektivně a k tomu je zapotřebí upevňovat vztahy na pracovišti a ukázat lidem, že se vzájemně potřebují. Způsobem jakým lze upevňovat vztahy můžeme považovat i jednoduché pokládání otázek, komunikace. Výhodou pokládání otázek je, že lidé začnou přemýšlet,

rozpovídají se a přicházejí na nové myšlenky a nápady se kterými lze dále pracovat. „Příkladní lídři používají otázky, aby se lidé mohli sami zamyslet, a koučují je, aby ze sebe dostali to nejlepší“ (Kouzes, et al, 2014, s. 267). Lídři projevují své emoce srdcem. Váží si drobných vítězství svých podřízených, které lze projevit např. pochvalou a uznáním. Ne vždy je možné poděkovat finanční odměnou, ale vždy je možné ocenit dobrý výkon projevem hrdosti a respektu z dosaženého úspěchu.

Kubíčková, Rais uvádějí následující vlastnosti „dobrého lídra a dobrého manažera“.

dobrý lídr:

- *schopnost komunikace*
- *schopnost naslouchání*
- *entuziasmus (nadšení)*
- *vize, znalosti*
- *víra, důvěra, přesvědčení pro věc*
- *moc, síla, rozhodnost*

dobrý manažer:

- *mít požadované technické dovednosti a znalosti*
- *mít požadované lidské schopnosti*
- *mít projekční a koncepční dovednosti*
- *být organizačně schopný a komunikativní*
- *být kreativní a umět vytvářet přátelskou atmosféru*
- *být interaktivní a motivující* (Kubíčková, Rais, 2012, s. 89)

Některé výše zmíněné vlastnosti lídra a manažera se vzájemně prolínají. Je důležité si uvědomit co se od lídra a manažera očekává. Obě role jsou velmi zodpovědné a kombinací jednotlivých výše zmíněných charakterových vlastností můžeme získat jejich vyváženost. Např. být organizačně schopný, komunikativní a zároveň mít důvěru a umět naslouchat, může vést k respektu ostatních lidí. V praxi v různých organizacích se můžeme setkat s různými typy manažerů a ředitelů. Různorodost, která je velmi rozmanitá často vede k zamyšlení, jaké vlastnosti by měl dobrý manažer nebo ředitel mít. Rozdíly mohou být pozorovány při konkrétních činnostech s podřízenými, např. při vedení porad. Tato činnost vyžaduje určité komunikační dovednosti, ale také jistou vyváženost a sebekontrolu. Člověk, který je cílevědomý, dokáže si poradit v jakékoli situaci a má pocit, že může

vykonávat jakoukoli práci lépe, než kdokoliv jiný, nakonec není schopen dát svým podřízeným dostatečný prostor pro práci. Neustále je kontroluje a v praxi při pravidelných poradách se jedná spíše o monolog než o diskusi. Takový nadřízený nedokáže stmelovat a ani vést svůj tým. Nevybudoje si přirozený respekt, jestliže bude stále zaujatý jen sám sebou. Zde je důležité oprostít se od sebezahledění. V tomto kontextu směrem k přesahovým osobnostním kvalitám se také zmiňoval profesor Helus: „*způsobilost překonat sebezahledění a brát v úvahu druhého člověka a takové vyšší hodnoty*“ (viz kapitola 2.6).

Pavlica poukazuje na nedostatečnou míru manažerovy vyváženosti: „*vyváženost znamená schopnost používat protichůdné postupy, umění ubránit se preferenci určitých způsobů vedení lidí na úkor přehlížení a podceňování jejich protipólů*“ (Pavlica, et al, 2015, s. 15-16). V praxi manažeri a vedoucí pracovníci často používají postupy, které preferují a které přinášejí výsledky.

Dále podle Pavlici, je myšlenka vyváženého přístupu v leadershipu založená na třech klíčových principech:

1. Vyvážení manažeri nepoužívají žádný postup v přehnané míře
2. Vyvážení manažeri uplatňují protichůdné postupy ve vzájemné rovnováze
3. Vyvážení manažeri správně vyhodnocují situaci a adekvátně na ni reagují

Princip první můžeme chápat jako sklon opakovat postupy a techniky, které máme v oblibě a které přinášejí výsledky. Podle (Pavlica, et al, 2015, s.15) může tento sklon vyústit v přehnané používání předností a silných stránek. Princip druhý uplatňuje protikladné postupy ve vzájemné rovnováze. V oblasti vedení lidí můžeme najít protikladné styly vedení, které se vzájemně doplňují např. manažerská mřížka, kde je pozornost zaměřena na lidi a na úkoly. Jedna bez druhé by v jednotlivých dimenzích neobstála. Dalším příkladem může být vztah mezi managementem a leadershipem, kde jednotlivé znaky leadershipu a managementu se vzájemně ovlivňují a doplňují. Stejný autor představuje kombinaci rozdílu management vs. leadership s rozlišením „jak“ a „co“ manažer dělá. Viz níže bližší specifikace modelu protikladných přístupů.

	Management dosahování výkonu prostřednictvím příkazů a kontroly	Leadership inspirování lidí prostřednictvím vizí
Interpersonální "JAK"	Sebeprosazující a direktivní styl	<=====> Zapojující a podporující styl
Organizační "CO"	Krátkodobá exekuce a operativa	<=====> Dlouhodobá strategie

Obrázek č. 3: model protikladných přístupů (Pavlica, et al, 2015, s.19)

Sebeprosazující vs. zapojující styl leadershipu si pokládá otázku „JAK“. Na jedné straně manažer uplatňuje direktivní styl vedení, na straně druhé se snaží o podporu a spolupráci. Je nesmírně důležité a zároveň obtížné vyvážit tyto dva protikladné přístupy. Manažeři a vedoucí pracovníci mají své zažité vzorce chování, které automaticky používají, ale další zkušenosti ukazují, že většina manažerů se dokáže zlepšovat a potřebné rovnováhy dosahovat. „Čím je totiž manažer vyváženější, tím jsou jeho tým a lidé produktivnější, loajálnější, odpovědnější a spokojenější“ (Kaplan-Kaiser, 2006 cit. dle Pavlica, et al 2015, s. 20). Třetí princip vyváženosti leadershipu směřuje ke správnému vyhodnocování situací a adekvátní reakci na ni. Situace vyhodnocujeme všichni každý den. Běžně se rozhodujeme automaticky při každodenních aktivitách, např. při řízení auta. Cítíme, kdy brzdit nebo přidat na plynu. V komunikaci se svými podřízenými je také potřeba vyhodnotit zda úkol zadat tomu nebo druhému kolegovi, zda mluvit či naslouchat. Vyhodnocujeme jaké přístupy používat a tím nevědomě používáme vlastní mentální modely. Pod pojmem „mentální model“ chápeme „systém individuálních názorů o podstatě věcí kolem nás a o způsobu jejich fungování“ (Pavlica, et al, 2015, s. 21). Mentální modely také zmiňuje Hroník „mentální modely jsou vnitřní představy o tom, jak to všechno kolem nás funguje. Obsahují i různé předpoklady, očekávání, předsudky a generalizace, které nemusí být ku prospěchu a odpovídat situaci, ve které se nacházíme. Ovšem pomocí mentálních modelů si nezbytně zjednodušujeme svět, abychom se v něm lépe zorientovali“ (Hroník, 2007, s. 80).

Manažeři by měli mít představu o tom jak efektivně vést lidi, aby dosahovali efektivních výsledků. K tomu by měly napomoci různé postupy, dovednosti a zkušenosti, které by měl každý vedoucí pracovník či manažer mít. Každý člověk využívá své mentální mapy v mnoha situacích, kde předpokládá že věci, jsou tak, jak je vidí a zná.

Covey popisuje dvě základní kategorie mentálních map, které vycházejí z předpokladů, které vyústí v naše postoje a chování. Jedná se o: „mapy popisující věci takové, jaké jsou

(*realita*), nebo mapy popisující věci takové, jaké by měly být (hodnoty)“ (Covey, 2011, s. 25). Nekompletní mentální model leadershipu se může projevovat různými disharmoniemi jak uvádí (Pavlica, et al, 2015, s. 21). Např. manažer může příliš často spoléhat na své oblíbené postupy a tím opomíjet jejich funkční protiklady a tak snižovat efektivitu práce. Volbou a uplatněním adekvátního stylu řízení se zabývali i další autoři např. (Plamínek, 2009, s. 83) zmiňuje dva styly řízení, ke kterým se stále obrací pozornost. Jedná se tedy o míru pozornosti, kterou věnuje manažer věci (výkonu) a míry pozornosti již věnuje vztahům (lidem).

Optimální styl řízení nazvaný situační vedení (situational leadership) představili také Paul Hersey a Kenneth Blanchard. Tento přístup kombinuje silně direktivní a podporující styl vedení. Situační model řízení je „*solidním návodem k opatrnému a zabezpečenému předávání kontroly nad výkonem do rukou vykonavatelů*“ (Plamínek, 2009, s. 85). Situační vedení vzbudilo zájem o nedirektivní vedení a postupně se zrodil termín „koučování.“ Koučování se v současné době využívá ve všech typech organizací. Přináší nový pohled a možnosti v rámci rozvoje zaměstnanců. „*Koučování patří mezi metody rozvoje lidského potenciálu. Je založeno na filozofii, že lidé nejlépe rostou, když jim dáme prostor a povzbudíme jejich osobní aktivitu a úsilí. Koučování je také postaveno na důsledném optimismu: každý z nás má v sobě takřka nekonečný rezervoár sil a možností řešení obtížných situací, jen si toho někdy není vědom. A právě od toho je tu kouč. Kouč pomáhá koučovanému nejprve zformulovat cíl, zadání, na kterém budou pracovat. A pak ponejvíce klade koučovanému otevřené, nenávodné otázky, které ho mají přivést k danému cíli*“.⁶ Koučování je tedy prostředkem nenuceného dosahování cílů prostřednictvím nenásilného kladení otázek, na které si dotazovaný odpovídá a tím také nachází odpovědi na své otázky a problémy.

3.3 Self-management (sebepojetí, sebepoznání, seberozvoj)

Sebepojetí vzniká sociálním začleňováním člověka do společnosti. Život člověka se skládá z různých životních etap růstu a rozvoje, kterými prochází celý život. Každá z etap je důležitá a není možné ji vynechat. Jednou z takových etap je také uvědomění si vlastní identity. Toto uvědomění začíná v dětství, reakcí ostatních lidí na nás (viz vyčlenění osobnostních kvalit kapitola 2). Člověk obrací pozornost sám k sobě. Jedná se o vztah k sobě samému. „*Jádrem vztahu člověka k sobě samému je, že:*

⁶ <http://www.nuv.cz/pospolu/co-je-koucovani>, [online]. [cit. 2015-27-12]

Chce vědět, kým je a jakým je – jde mu o sebepojetí

Chce dosahovat cílů, které dávají jeho životu smysl, chce se stát sám sebou – jde mu o seberealizaci, resp. o aktualizaci pravého já“ (Helus, 2015, s. 84).

Člověk a jeho vztah k sobě samému je mnohdy narušen „sociálním zrcadlem“ tedy tím, jak ho vidí a co o něm říkají ostatní. Ne vždy jsou názorové postoje ostatních lidí pravdivé a objektivní. Některé názorové postoje mohou v člověku vyvolávat negativní pocity, které mohou vést k nedůvěře a také k přetvářce. (Blatný, 2010, s. 130) zmiňuje termíny „soukromé sebeuvědomění“ a „veřejné sebeuvědomění“. V prvním případě se jedná o pozornost, kterou lidé věnují svým pocitům a přáním, zatímco „veřejné sebeuvědomění“ je opakem a vyjadřuje pozornost, jak je vidí ostatní lidé a jak o nich smýšlejí, jak se prezentují ostatním lidem. Lidé s vysokou mírou soukromého uvědomění mívají sklon intenzivně prožívat své pocity a díky tomu rozumí svým pocitům lépe, než lidé s nízkým sebeuvědoměním. Lidé s vysokým veřejným sebeuvědoměním jsou citlivější na reakce druhých osob a je u nich pravděpodobnější změna stanoviska, názoru, než u osob s nízkým veřejným sebeuvědoměním. Tito lidé jsou méně ovlivnitelní reakcemi druhých a nemění své názory. Psycholog Goffman, (cit. dle Helus, 2015, s. 85) zastává názor, že naše „já“ je vlastně maska, kterou si na základě zkušeností s ostatními lidmi člověk vytvořil a naučil nasazovat či snímat podle toho, v jaké situaci se nachází a čeho chce dosáhnout.

V životě se skutečně můžeme přistihnout např. při výkonu své profese, kdy se setkáváme s různými lidmi v různých situacích, že naše chování přizpůsobujeme dané situaci nebo člověku. Postupně člověk získává zkušenosti pomocí reakcí na druhé lidi a může tak korigovat, usměrňovat a jednat podle svých vlastních přesvědčení. Psychologická výzkumná šetření prokazují, že *„naše já je také vpředeno do mezilidských vztahů, že k sobě samým procítáme až životem mezi lidmi tím, že jsme vystavení jejich nárokům, že se s nimi srovnáváme, že se s nimi ztotožňujeme, že se vůči nim vymezujeme, že se jimi necháváme inspirovat“* (Helus, 2015, s. 84). Jiný výklad sebepojetí nabízí Covey, který představuje přístup „zevnitř ven.“ Tento přístup znamená začít u sebe a zabývat se těmi nejniternějšími složkami našeho já, svými paradigmaty, charakterem a motivy. *„Chcete – li, aby vám lidé důvěřovali, musíte být důvěryhodnými. Chcete – li plně rozvinout a využít své nadání (dosáhnout druhotné velikosti), zaměřte se na charakter. Přístup zevnitř ven říká, že veřejným vítězstvím předchází soukromá vítězství, že dříve, než slíbíme druhým, musíme dodržet sliby, které jsme dali sami sobě. Říká, že dávat přednost osobnostním rysům před*

charakterem je neúčelné a neplodné, stejně jako se pokoušet zlepšit vztahy s druhými lidmi, aniž bychom předtím zdokonalili sami sebe“ (Covey, 2011, s. 42).

Důkladné sebepojetí člověka je celoživotní cestou, která je velmi rozmanitá a dlouhá. Na této cestě člověk získává zkušenosti a znalosti od druhých lidí, kteří vědomě či nevědomě ukazují směr této cesty a to, jak v pracovním, tak i v osobním životě. Pro vedoucího pracovníka hraje sebepojetí důležitou roli, např. co si o sobě člověk myslí, jak se vnímá, zda je ochoten připustit vlastní pochybení. Všechny tyto aspekty ovlivňují chování člověka k druhým a jejich pohled na něj. Sebpoejetí velmi úzce souvisí se sebepoznáním. Sebpoeznání také zmiňuje (Helus, 2015, s. 86), týká se poznatků o vlastnostech, schopnostech a předpokladech dosáhnout v určitých situacích lepší nebo horší výkon. Dále se dotýká poznatků o své vybavenosti pro zodpovědné převzetí některých závazků a povinností.

Sebpoeznání, poznání do jaké míry je člověk schopen a ochoten přijmout a pochopit sám sebe. Lépe porozumět svým slabostem i přednostem a následně se dále směřovat k různým cílům. Lépe komunikovat s ostatními popřípadě ovlivňovat další směřování druhých. Sebpoeznání je také velmi důležitou složkou v oblasti dalšího profesního rozvoje, učení a vzdělávání vůbec. Může pomoci vedoucím pracovníkům (manažerům, lídrům atd.) ve všech typech organizací lépe se orientovat v potřebách nejen svých, ale i ostatních lidí okolo. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 8) uvádějí sebpoeznání jako důležitý předpoklad pro ředitele školy. *„U ředitelů škol je důkladné a uvědomělé sebpoeznání předpokladem pro efektivní zvládání jejich profesních funkcí, včetně vedení a řízení ostatních pracovníků.“* Autorky, také uvádějí, že otázky kladené při sebpoeznání, také pomáhají úspěšně komunikovat s ostatními případně v roli manažera ovlivňovat jeho jednání a výkon. Jiné pojetí uvádí Kuneš *„sebpoeznání neznamena něco měnit, popírat, bojovat proti něčemu nebo dělat něco jinak. Sebpoeznání pouze pomáhá odhalit skutečnosti, kterých si obvykle nejsme vědomi, umožňuje nám spatřit sami sebe se vším, co k nám patří“* (Kuneš, 2009, s. 8).

K sebpoeznání také přispívá interakce s druhými lidmi například na pracovišti. V tomto ohledu by měl každý nadřízený věnovat pozornost tomu, jak ho vnímají a co si o něm myslí jeho podřízený. Důležitým nástrojem v této oblasti je zpětná vazba. Zpětná vazba vybavuje nadřízené i podřízené informacemi, jež mohou vést k formování a směřování jejich chování.

Průběžné poskytování zpětné vazby může také přispět k lepší pracovní morálce a motivaci zaměstnanců. Všichni zaměstnanci chtějí vědět, že jejich práce není zbytečná a nezůstane bez povšimnutí. Z pohledu učení a získávání nových dovedností a zkušeností je zpětná vazba přínosnější než školení. Lojda uvádí kulturu zpětné vazby jako způsob, jak nekonfliktně sdělovat připomínky k práci kolegů nebo podřízených. „*Využívání kultury zpětné vazby patří k manažerským dovednostem. Postup jak nekritizovat a přitom dovést pracovníka k poznání, že pochybil, je jednoduchý, ale vyžaduje určitý trénink a sebepoznání*“ (Lojda, 2011, s. 159). Jiný výklad zpětné vazby použil Marciano.

„*Když nadřízení poskytují pravidelnou zpětnou vazbu, seznámí se s přednostmi a nedostatky všech zaměstnanců a mohou se lépe rozhodovat ohledně zužitkování talentu svých zaměstnanců*“ (Marciano, 2013, s. 138). Pomocí zpětné vazby lze také, získat částečný přehled o slabých a silných stránkách v jednotlivých oblastech plnění úkolů nejen svých, ale i svých podřízených. Například když zaměstnanci připravují ŠVP, při týmové práci, ale i při přípravě plánů osobního rozvoje. V souvislosti zpětné vazby jako nástroje sebepoznání je zmiňováno „Johari okno.“

Johari okno

- Působení zpětné vazby znázorňuje model tzv. Johariho okna
- Johari – zkratka z křestních jmen autorů modelu Joe Lufta a Harringtona Ingramma
- Znázorňuje vnímání sebe sama a okolí

	Co o sobě vím	Co o sobě nevím
Co mně vědí ostatní	VEŘEJNÁ OBLAST	SLEPÁ OBLAST
Co o mně druzí nevědí	SKRYTÁ OBLAST	NEZNÁMÁ OBLAST

Obrázek č. 4: „Johari okno“ (Wilding, 2010, s. 60)

1. Veřejná oblast obsahuje především způsoby chování a motivaci, co o sobě člověk ví, která je známá nám i ostatním.
2. Slepá oblast obsahuje to, co o sobě nevím, ale co o mně vědí ostatní.
3. Skrytá oblast obsahuje, co o sobě vím, ale nevědí to ostatní.
4. Neznámá oblast vyjadřuje, co o sobě nevím a nevědí to také ostatní.

Je nelehké požádat okolí o kritické zhodnocení, tento krok dokáže pouze ti, kteří mají za sebou rozvoj sebedůvěry a sebeúcty. Ze začátku postačí podívat se na „sebe“ očima ostatních lidí. Je to první krůček zamyšlení nad svým pravým já.

(Trojanová, 2014, s. 92) zmiňuje jako účinný nástroj sebeuvědomění a určení silných a slabých stránek SWOT analýzu. Na slabých či silných stránkách lze vždy zpracovat právě i s pomocí sebepoznání. Sebepoznání slouží k uvědomění si své jedinečnosti, vnímání jedinečných rysů svých i ostatních lidí. Vede k realistickému pohledu a uvědomění si silných a slabých stránek naší osobnosti a záleží na každém člověku, zda použije svůj potenciál k jejich objevení, potlačí je nebo jim půjde vstříc.

(Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 16) uvádějí komplexnější nástroj sebepoznání, který může sloužit k lepšímu pochopení „že nejsme všichni stejní“. Tímto nástrojem je určení osobnostních typů prostřednictvím psychických vlastností nebo rysů, které se objevují v určitých kombinacích. Jednou z nejznámějších metod je Jungova typologie osobnosti Myers Briggs Type Indicator (MBTI). Tato typologie má základní rozdělení na skupinu extroverze a na skupinu introverze (ExI). Jedinec a jeho energie se řídí směrem k vnějšímu světu lidí a objektů nebo k vnitřnímu světu myšlenek a zkušeností. Intuice x smyslové vnímání (SxN) vyjadřuje, jak informace získáváme. Myšlení x cítění vypovídá o tom, jak se rozhodujeme, zda rozumem nebo pocity. Poslední čtvrtou dimenzí je rozhodování x vnímání a vypovídá o tom, jak jsme schopni si organizovat život. Zda k životu přistupujeme realisticky, rozhodně nebo ho vnímáme, tak jak je.

Čtyři dichotomie podle MBTI



Obrázek č. 5: osobnostní typologie MBTI⁷(<http://www.coachingsystems.cz>)

⁷ [http://www.coachingsystems.cz/cs/osobnostni-typologie-mbti/\[online\]](http://www.coachingsystems.cz/cs/osobnostni-typologie-mbti/[online]). [cit. 2015-27-12]

Seberozvoj by se měl stát samozřejmostí každého člověka a to nejen v životní, ale i profesní dráze. Lidé s odlišnými osobnostními rysy mají různé předpoklady a potřeby rozvoje svých schopností. Vedoucí pracovníci např. ve vzdělávacích organizacích tuto potřebu často podceňují a právě například seberozvoj v oblasti měkkých dovedností je pro vedoucího pracovníka klíčovou dovedností. Jedná se například o komunikaci s podřízenými, naslouchání ostatním, práci v týmu, hodnocení lidí, motivaci, atd. Všechny těchto zmíněných oblastí se vedoucí pracovník dotýká a mnohdy se s nimi skutečně i potýká. Kromě osobnostních rysů hrají v profesní dráze člověka roli také návyky. „*Lidé do organizací přicházejí se sociálními a komunikačními zvyklostmi, které mají již pevně zakořeněny*“ (Urban, 2013, s. 164). Stejný autor také uvádí, že nahrazením starých zvyklostí novými se tak vytvoří nové sociální schopnosti. Problém však nastává ve chvíli, kdy aktéři seberozvoje a vzdělávání nejsou dostatečně aktivní a motivováni k těmto novým krokům.

Teorii učení manažerů shrnula následně Folwarczna:

- *Manažeři se chtějí učit věci, které reflektují jejich potřeby, a to buď okamžité, nebo vztahující se k blízké budoucnosti*
- *Nejefektivnější procesy učení jsou ty, které se soustředí na obsah práce manažera a podporují ho při plnění cílů*
- *Ideální cyklus učení je ten, kdy manažeři sami vyvozují závěry na základě praktické zkušenosti*
- *Výsledek učení bude ovlivněn osobností a motivací manažera a povahou prostředí, v němž se pohybuje*
- *Manažeři preferují různé styly učení, proto je třeba k nim přistupovat individuálně* (Folwarczna, 2010, s. 60).

Manažer, vedoucí pracovník by se měl sám angažovat v seberozvoji a tímto krokem, také podpořit své podřízené. „*Seberozvoj je svým způsobem vrcholnou vývojovou úrovní osobnosti*“ (Helus, 2006, s. 256). Každý člověk má v sobě potenciál se rozvíjet. Vedoucím pracovníkům se v současné době nabízí mnoho intervencí, které mohou použít pro svůj vlastní rozvoj nebo rozvoj podřízených. Bělohávek rozlišuje následující možnosti rozvoje a vzdělávání:

- *Vzdělání a trénink* - jedná se o nejčastější možnost vzdělávání a rozvoje například v oblastech IT, jazykových dovedností či měkkých dovedností (komunikace, time management, sebeřízení atd.).
- *Koučování* - je velmi účinné, protože je postaveno na intenzivní práci kouče a jednotlivce zaměřené na konkrétní úkoly nebo oblasti. Je finančně i časově náročné.
- *Stínování (shadowing)* – je určen pro méně zkušené pracovníky a spočívá v získávání praktických zkušeností pozorováním zkušenějších pracovníků, kolegů, atd. Po každé akci následuje konzultace o průběhu a použitých postupech.
- *Delegování* – Jedná se o předávání úkolů a zodpovědnosti podřízeným. Delegování je také testem schopností pracovníků.
- *Týmová práce* – jedná se o práci s více lidmi na jednotlivých úkolech například v projektech. Pracovníci, tak získávají zkušenosti s řízením lidí a projektů ve více oblastech (Bělohlávek, 2012, s.19).

Změna pracovní náplně – může souviset s potřebami zaměstnance nebo s potřebami organizačních změn. Přemístění – na jiné pracovní místo znamená povýšení nebo převedení do jiné oblasti. Důvodem může být i zvýšení motivace nebo rozvoje. Úspěšnost či neúspěšnost na pracovišti v profesi nebo v osobní oblasti je podmíněno z velké části schopnostmi a dovednostmi, které člověk ovládá. Některé, jak již bylo zmíněno v předešlých kapitolách, jsou vrozené a s některými lze stále pracovat. V současné době mnoho manažerů i organizací pracuje s termínem kompetence.

3.4 Kompetence vedoucích pracovníků

Termín kompetence je velmi často zmiňovaným termínem nejen v oblasti managementu, ale také personalistiky. Tureckiová, Veteška interpretují pojetí kompetence „*jako jedinečné schopnosti člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost*“ (Tureckiová, Veteška, 2008, s. 29).

V manažerské praxi se používá ve dvojím významu jako rozsah pravomocí nebo způsobilost k úkolu. Podle (Lhotkové, Trojana, Kitzbergera) se jedná o dva termíny kompetencí:

- *Kompetence od jiného* – vždy je spjata s typem organizační struktury – soubor rozhodovacích pravomocí a z nich odpovídající odpovědnost za důsledky
- *Kompetence od sebe* – vyjádření obecné schopnosti, dovednosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat ji přizpůsobit svému jednání, případně umět na situaci reagovat (Lhotková, Trojan, Kitzbergera, 2012, s. 22).

Plamínek vymezuje kompetence dvěma způsoby:

- *Člověk kompetentní ve smyslu má oprávnění něco dělat*
- *Člověk kompetentní ve smyslu druhém má potenciál, aby to udělal* (Plamínek, 2014, s.126)

Definice kompetence podle (Lhotkové, Trojana a Kitzbergera), jsou více manažersky orientované vzhledem ke zmíněné organizační struktuře u kompetencí od jiného. Plamínek inklinuje k obecnější definici, aby člověk něco udělal, musí mít k tomu oprávnění a určitý potenciál. Plamínek dále cituje Fišera, který konstatuje, že v českém prostředí se termín kompetence objevuje dokonce ve třech smyslech:

- *v právní terminologii je chápán jako souhrn pravomocí a povinností*
- *v pedagogice jako schopnost vzděláním nabyté znalosti a dovednosti prakticky využívat*
- *v managementu se termín kompetence využívá často ve spojení s celkovou schopností, potenciálem člověka úspěšně vykonávat zadanou úlohu* (Plamínek, 2014, s. 126).

Spojíme-li si slova, která definují termín kompetence ve třech smyslech, dostaneme následující vztah: Kompetence = člověk, potenciál, výkon, úkol, vzdělání, znalosti, dovednosti, pravomoci, povinnost. Tento vztah evokuje, aby se součástí pojmu kompetence staly také lidské zdroje a lidský výkon. Toto propojení představuje Fišer, kde propojuje kompetence s výkonem ve smyslu „*jako trvalou schopnost člověka dosahovat definovaných výsledků na základě uplatnění požadovaných lidských zdrojů a s respektováním sdílených pravidel a hodnot. Kompetence by potom nebyly pouhými předpoklady k úspěchu, ale prokázanými výsledky*“ (Fišer, 2014, cit. dle Plamínek, 2014, s. 127). Také Lojda uvádí tři skupiny kompetencí, které vychází z předpokladů pro výkon manažerské-vedoucí činnosti. První skupina se skládá z manažerových vlastností, vědomostí, dovedností a zkušeností. Druhá skupina předpokladů se skládá z vůle jedince využívat níže uvedené (uvědomělé kompetence) jako vnitřní schopnosti. „*Jedná se o míru*

vnitřní energie, kterou je manažer ochoten vynakládat na výkon své funkce“ (Lojda, 2011, s. 21).

Posledním předpokladem je synergie dvou předchozích. Zkoumá, zda v konkrétním prostředí fungují předchozí dva. Uvědomění si kompetencí podle Lojdy:

- *Nemá kompetence a neví to (velmi špatná varianta pro zaměstnavatele)*
- *Má kompetence a neví to (dobrá varianta pro zaměstnavatele)*
- *Nemá kompetence a ví to (platí u lidí s vysokou mírou sebereflexe)*
- *Má kompetence a ví to (velmi drahá varianta pro zaměstnavatele)*
- *Má podvědomé kompetence (nejvýhodnější varianta, ale méně častá) (Lojda, 2011, s. 21).*

Mnoho manažerů i lídrů může být přesvědčeno o tom, že právě oni jsou těmi nejlepšími vedoucími v organizaci. V praxi se může jednat např. o skutečně špičkového ředitele školy nebo, také o manažery v různých organizacích. Pouze výsledky práce v obou případech mohou potvrdit nebo vyvrátit, zda tomu skutečně tak je. Popis manažerských kompetencí definovalo již mnoho autorů, například Lojda uvádí následující výběr:

- *pracovní a osobní kompetence (sebedůvěra, sebehodnocení, schopnost se uplatnit, schopnost správně vyhodnocovat okolí)*
- *sociální kompetence (schopnost se zařadit do práce v libovolném prostředí a zařadit se)*
- *pro-aktivnost (schopnost předem vyhledávat řešení)*
- *vysoká míra osobních aspirací*
- *sebekontrola (ovládání vlastních emocí)*
- *etika v chování (soulad mezi deklarovanými cíli a vlastním chováním)*
- *schopnost vést ostatní (vlastnosti leadershipu, vůdce)*
- *atd.*

Určité typy kompetencí se dělí následně:

- *individuální a sebereflexivní (kompetence ve vztahu k vlastní osobě)*
- *sociální - týmové („měkké dovednosti“)*
- *odborné - obsahy, předměty a prostředky práce (všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, kompetence získané při výkonu činnosti, obecné odborné – jazykové, práce na PC specifické znalosti a pracovní techniky)*

- *metodické* - (schopnost práce s informacemi, myšlení schopnost úsudku, řešení problémů, vedení projektů, obecné) a *strategické* (Lojda, 2011, s. 21).

Vzhledem k různorodosti profesních požadavků a lidí, kteří tyto profese vykonávají je obtížné kompetence objektivizovat. Některé kompetence mohou být ovlivněny učením a dalším vzděláváním, například odbornou nebo individuální formou seberozvoje. Osobnostní kompetence více reflektují osobnostní předpoklady, které jsou u každého člověka velmi individuální. (Trojanová, 2014, s. 82-83) uvádí následující osobnostní kompetence středního managementu školy:

- *loajalita* (např. sdílení hodnot v rámci kultury organizace)
- *ochota* (vědomé převzetí úkolu nebo funkce)
- *kreativita* (tvůrčí činnost a myšlení např. při vytváření střednědobých plánů)
- *seberozvoj jako součást sebeřízení*

Kompetence manažera budoucnosti uvádí také Veteška, Barták „kompetentního manažera budoucnosti schopného docilovat energetizace zaměstnanců charakterizuje především: globální myšlení, zákaznický přístup, orientace na výsledky, proaktivita, sociabilita, komunikativnost, seberozvoj a podpora rozvoje ostatních, v optimálním případě i vizionářství, charisma vůdce, schopnost přenášet na druhé své přesvědčení, motivovat je k co nejefektivnějšímu využití znalostí a dovedností k dosažení stanovených cílů“ (Veteška, Barták, 2012, s. 67).

Výše zmíněné kompetence směřují k aktualizaci současných kompetenčních modelů a profesních standardů, které jsou a budou využívány v oblasti „výběru zaměstnanců“ na vedoucí pozice. Zmíněné kompetence již ve svém obsahu reflektují základ osobnostních kvalit člověka, které jsou v některých oblastech hůře měřitelné.

Určité stupně kompetencí lze zjistit pomocí určitých metod: například psychologických testů, dotazníků, pozorovatelného chování nebo také pomocí assesment center, atd. Psychologických testů existuje nespočetně mnoho. Konkrétně v oblasti kompetencí například metody strukturovaných rozhovorů, kde obvykle základ tvoří seznam kompetencí, které by měl vedoucí pracovník mít. Strukturované rozhovory samy o sobě nestačí. Důležitou komponentou jsou analýzy chování. Kompetence lze hodnotit na základě projevů chování v určitých situacích. „Assesment centra jsou založena na skupinové spolupráci formou manažerských her, různých simulací nebo sebe – prezentací, při kterých dochází k porovnání skutečného stavu s očekáváním zaměstnavatele“ (Lojda, 2011, s. 22). Tato metoda je používána v organizacích pro výběr zaměstnanců z většího

počtu uchazečů zejména na manažerské pozice nebo také k rozvoji stávajících zaměstnanců. Touto metodou lze zjistit jakými skutečnými schopnostmi a dovednostmi uchazeč disponuje a definovat tak rozdíly mezi skutečnými a zaměstnavatelem požadovanými schopnostmi.

Při současných globalizačních trendech a dění ve světě okolo nás je nutné brát na zřetel také možnosti mezinárodní spolupráce s různými mezinárodními organizacemi v různých oblastech. Možnosti a flexibilita trhu práce v rámci EU již dnes volá po kompetencích, které umožňují člověku uplatnění v různých profesích. Jedním z předpokladů je také vybavenost multikulturálními kompetencemi. Steers poukazuje na multikulturální kompetence jako součást manažerských kompetencí.



Obrázek č.6: budování globálních manažerských dovedností (Steers, at al 2013, s. 52)

„Být multikulturálně kompetentní je víc, než být pouze zdvořilý nebo empatický k lidem z ostatních kultur, znamená to vyzužití multikulturální rozmanitosti skrz lidi. Jinými slovy si klademe otázku: co se můžeme naučit od lidí okolo nás z různých kultur, co může zlepšit naši schopnost efektivně fungovat v multikulturálním světě?“ (Steers, at al 2013, s. 52, vlastní překlad).

Pro manažery a vedoucí pracovníky, kteří jsou ochotni na sobě pracovat a rozšiřovat své kompetence, předávat a sdílet zkušenosti s ostatními lidmi z různých kultur se tento potenciál pro další rozvoj a uplatnění stane konkurenční výhodou.

Dovednosti které budou poptávány v roce 2020 na trhu práce představili v rámci výzkumného šetření výzkumníci z americké University of Phoenix (Davies, Fidler, Gorbis 2011, s. 8). Studie obsahuje deset následujících kompetencí:

1. *Sense –making* (schopnost určit hlubší smysl nebo význam, toho co bylo vyjádřeno)
2. *Social intelligence* (sociální inteligence, schopnost porozumět ostatním, umět vnímat a stimulovat reakce a požadované interakce)
3. *Novel & adaptive thinking* (nové a adaptivní myšlení)

4. *Cross - cultural competency* (mezikulturní kompetence - schopnost pracovat v různých kulturních prostředích)
5. *Computational thinking* (výpočetní myšlení – schopnost zpracovávat obrovské množství dat a chápat jejich význam)
6. *New-media literacy* (schopnost pracovat s novými médii)
7. *Transdisciplinarity* (gramotnost a schopnost porozumět napříč různým mezioborovým disciplínám a rolím v organizaci)
8. *Design mindset* (schopnost představující rozvoj úkolů a pracovních postupů, které povedou k požadovaným výsledkům a efektivitě práce)
9. *Cognitive load management* (řízení ve stížených podmínkách, schopnost rozlišovat a filtrování důležité informace a definovat priority)
10. *Virtual collaboration* (schopnost virtuální spolupráce)

Výzvy současné společnosti reflektují stále větší potřebu učení a vzdělávání vedoucích pracovníků a to ve všech typech organizací. Právě vzdělávací instituce a organizace by měly být o krok dopředu společně s trendy, které určují směr budoucích nároků společnosti a uplatnění na trhu práce například také v oblasti kompetencí.

3.5 Shrnutí

Druhá část se zabývala osobností člověka, jeho osobnostními kvalitami, charakterovými vlastnostmi, atd. Ve třetí části v rámci leadershipu, self-managementu a kompetencí bylo poukázáno na jednotlivé rozdíly v těchto oblastech, ale zároveň na osobnostní propojení, které tyto oblasti prolínají. V praxi v oblasti vůdcovství jsou vlastnosti lídra a manažera považovány za důležité ve všech organizacích. Přiblížením konkrétních vrozených a získaných osobnostních vlastností, schopností a kvalit, které jsou u každého člověka individuální, je možné poukázat na „ty“ vlastnosti a schopnosti, kterými se vyznačují skuteční lídři a manažeři. Tyto vlastnosti byly přiblíženy různými formami chování doplněny z pohledu manažerského i lídrovského přístupu. Ukázalo se však, že pomocí kombinace obou přístupů si může organizace zajistit dosažení efektivních výsledků v oblasti výkonnosti a naplnění cílů organizace. V současné době je nelehký úkol jasně definovat osobnost lídra a manažera. Současný trend manažerských pozic je velmi rozmanitý a v mnoha oblastech se může lišit. Co však obě role spojuje, jsou charakterové vlastnosti, schopnosti a osobnostní kvality, které jsou pro organizace považovány za klíčové. Jedna z dalších oblastí, která je součástí osobnosti člověka a která reflektuje

oblast vedení lidí je „sebeřízení a sebepojetí“ (self-management). Člověk je součástí interaktivních vztahů, které ho ovlivňují v pracovním i osobním životě. Jak člověk může porozumět svým slabostem a naopak rozvíjet své přednosti, když nekomunikuje, nevěří si nebo není schopen důvěry v ostatní? Člověk neporozumí ostatním lidem, pokud neporozumí sám sobě, svým potřebám a pokud si nevyžádá zpětnou vazbu. Komunikovat s ostatními znamená přijímat informace např. formou kritiky, názorů atd. Jedná se o zpětnou vazbu, která je nutná pokud chce člověk ovlivňovat další směřování druhých i sám sebe. Seberealizace a sebepojetí se tak stává důležitou složkou v oblasti dalšího profesního rozvoje, učení a vzdělávání vůbec.

Dalším článkem bez kterého není možné úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál jsou kompetence. Termín kompetence je termínem 21. století. Vzhledem k různorodosti profesních požadavků a lidí, kteří tyto profese vykonávají je obtížné kompetence objektivizovat. Některé kompetence mohou být ovlivněny učením a dalším vzděláváním, například odbornou nebo individuální formou seberozvoje. Kompetence vedoucích pracovníků směřují k aktualizaci současných kompetenčních modelů a profesních standardů, které jsou a budou využívány v oblasti „výběru zaměstnanců“ na vedoucí pozice. Osobnostní kompetence již ve svém obsahu reflektují základ osobnostních kvalit člověka, které jsou v některých oblastech hůře měřitelné. Důležitou komponentou kompetencí se tak stávají analýzy chování, jejichž pomocí lze kompetence hodnotit na základě projevů chování.

Zde je opět důkaz toho, jak rozsáhle „osobnost“ člověka zasahuje do všech oblastí spojených s jeho osobnostními kvalitami, schopnostmi a kompetencemi, které je třeba brát v úvahu a dále rozvíjet v oblasti vedení lidí a dalšího vzdělávání.

4 Výzkumné šetření

4.1 Vymezení cíle výzkumného šetření

Tato kapitola se zabývá popisem vymezení výzkumného šetření. Součástí výzkumného šetření jsou následující podkapitoly: cíle a charakteristika výzkumného šetření, formulace výzkumných otázek a hypotéz.

Cílem práce a zvoleného kombinovaného výzkumného šetření pomocí metod: „shadowing“, strukturovaného a nestrukturovaného interview a dotazníkového šetření bylo popsat, v jakém rozsahu se osobnostní kvality ředitele základní školy objevují v současné školské praxi v oblasti vedení lidí.

Teoretickým základem pro definici osobnostních kvalit a z nich plynoucích hypotéz se staly níže vybrané osobnostní kvality, které jsou popsány v teoretické části této práce (viz Helus, kapitola 2, s. 13). Autorka také vycházela z doplňujícího rozhovoru s prof. Helusem, který byl směřován na oblast osobnostních kvalit člověka a jejich využití v praxi (viz. kapitola 2.6. s. 29).

Desatero osobnostních kvalit člověka:

1. **základní vlastnost:** rozhodující předpoklady jeho výkonnosti, prožívání a morálních postojů např. temperament, charakter, zvládání zátěže, pozitivní vztah k životu apod.
2. **zaměřenost:** člověk o něco usiluje, má cíle
3. **začleněnost:** člověk je součástí mezilidských vztahů, patří do skupin a kolektivu, prožívá sounáležitost, srovnává se s nároky na sebe kladenými a sám klade nároky na ostatní
4. **gender (rod):** člověk je mužem nebo ženou, což vyvolává odpovídající rozdíly v přístupu druhých k němu.
5. **potenciality:** člověk má potenciality měnit se, vyvíjet se, dokázat něco co dosud nedokázal.
6. **sebepojetí:** člověk se zabývá sám sebou, usiluje o svou seberealizaci
7. **autoregulace:** člověk sám sebe ovládá a řídí, chce mít nad sebou kontrolu.
8. **přesah:** člověk se nezabývá jen sám sebou a svými starostmi, ale záleží mu také na něčem, co jej přesahuje, co dává jeho životu vyšší cíl a smysl.
9. **integrovaná celistvost individua:** jednotlivé charakteristiky jedince se navzájem propojují, nějak spolu souvisejí a ovlivňují se, tvoří uspořádaný systém.

10. životní cesta: člověk se vyvíjí, svým životem se ubírá odněkud někam, což na něj klade nároky a apeluje na jeho zodpovědnost za svůj život

Strategie výzkumného šetření je založena na kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní šetření je popisného charakteru na základě celodenního pozorování metodou „shadowing.“ Metoda „shadowing“ umožňovala pozorovat projevy chování ředitele školy v průběhu celého dne v různých pracovních situacích. Zde se autorka zaměřila na pozorování konkrétních osobnostních projevů ředitele školy, které jsou identifikovatelné pomocí konkrétních projevů chování v různých situacích. Pro doplnění některých pasáží v rámci „shadowingu“ autorka zvolila nestrukturované interview.

V rámci kvantitativního šetření zvolila autorka dotazník, který je koncipován tak, aby získaná data mohla být použita pro doplnění výstupů osobnostních kvalit ředitele školy v oblasti vedení lidí zjištěných pomocí metody shadowing. Získaným popisem rozsahu osobnostních kvalit používané řediteli v současné školské praxi v oblasti vedení lidí, může být přínosem pro další směr a rozvoj vzdělávání nejen v oblasti osobnostní a vedení lidí, ale i v rámci požadavků při výběrovém řízení na pozici ředitele školy.

4.1.1 Charakteristika výzkumného šetření

Předešlá výzkumná šetření z této osobnostní oblasti, která byla již provedena, se týkají převážně osobnostních typů ředitelů škol. Například bakalářské práce (Neudertová, Z. 2013), „*Osobnostní typ ředitele školy z pohledu pedagogických pracovníků*“ nebo bakalářská práce (Štolcová, M. 2013), „*Komparace osobnostních typů ředitele školy a jeho zástupce*“. Tyto práce se nezabývají konkrétními osobnostními kvalitami člověka-ředitele, ale jeho osobnostní typologií.

Kombinované výzkumné šetření bylo zvoleno autorkou na základě zkušeností v oblasti vedení lidí, konkrétně projektového řízení v komerční sféře, kde se jasně prokazuje tendence vlivu osobnostních kvalit na výkon vedoucích pracovníků. Takto koncipované výzkumné šetření by také mohlo potvrdit nebo vyvrátit vliv osobnostních kvalit u vedoucích pracovníků na výkon v oblasti vzdělávání a tím, také definovat možnosti dalšího rozvoje vedoucích pracovníků v této oblasti. Výsledky výzkumného šetření by v konečném důsledku mohly upozornit na důležitost vnímání zřetelu osobnostních kvalit vedoucích pracovníků ve vzdělávání a jejich použití například v rámci výběrových řízení na pozici ředitele školy.

4.1.2 Formulace výzkumných otázek

V jakém rozsahu se konkrétní osobnostní kvality ředitele školy objevují v současné školské praxi v oblasti vedení lidí, byl rozpracován do následujících výzkumných otázek.

První výzkumná otázka se zabývá zjištěním, zda charakterové vlastnosti ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci.

Druhá výzkumná otázka směřuje k přesahovým osobnostním kvalitám. Do jaké míry ředitel školy vnímá své kolegy a jak k nim přistupuje.

Třetí výzkumná otázka se zabývá zaměřeností. Zda je ředitel školy zaměřen na cíle školy v rámci svých každodenních pracovních povinností.

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývá seberealizací ředitele školy. Do jaké míry a zda vůbec ředitel usiluje o svou seberealizaci a seberozvoj.

Pátá výzkumná otázka se zabývá konkrétními základními osobnostními projevy. Do jaké míry ovlivňují osobnost ředitele.

Šestá výzkumná otázka se zabývá konkrétními schopnostmi, které by měl ředitel školy mít v oblasti vedení lidí.

4.1.3 Formulace hypotéz

Označení H je zkratkou pro pojem hypotéza a číslo je souhlasné s označením čísla výzkumné otázky. Formulované hypotézy se vztahují k vysloveným otázkám výzkumného šetření, které jsou zároveň zaměřeny na výstupy z kvantitativního dotazníkového šetření a kvalitativního šetření pomocí metody shadowing.

Pro účely této práce byly vysloveny následující hypotézy vztahující se ke kvalitativnímu šetření pomocí metody „shadowing“.

H1 Ředitel je ve svých postojích pevný a pružně reaguje směrem ke svým kolegům.

H2 Ředitel je empatický a vůči svým kolegům vystupuje s respektem.

H3 Ředitel má jasnou vizi, jakým směrem by se škola měla ubírat.

Pro účely této práce byly vysloveny následující hypotézy vztahující se ke kvantitativnímu (dotazníkovému) šetření:

H4 Ředitel školy se seberealizuje formou účasti na konferencích a seminářích.

H5 Základní osobnostní projevy jako charakter a pozitivní vztah k životu ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci.

H6 Za důležité schopnosti v oblasti vedení lidí je pro ředitele školy považována komunikace a zaměřenost na cíl.

4.1.3 Metodologie výzkumného šetření

K potvrzení hypotéz autorka zvolila kombinované výzkumné šetření z důvodu objektivity, validity a reliability. Podle Gavory „validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje“ (Gavora, 2010, s. 86).

- Metoda „shadowing“ celodenní pozorování ředitele školy
- Nestrukturované interview (doplňkové v rámci metody shadowing)
- Strukturované interview s prof. PhDr. Z. Helusem, DrSc.
- Dotazníkové šetření

Metoda „shadowing“ nebo také volně přeloženo „stínování“ je založena na pozorování sledovaného objektu (ředitele školy) v terénu v jeho domácím pracovním prostředí na půdě školy. Pozorovatel provází pozorovaného během celého dne a zaznamenává různé projevy chování, činností i doslovných výroků do záznamového archu včetně popisu prostředí. Účelem je získat podrobnější popis jednotlivých jevů, tak jak probíhají v dané realitě (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 146). Na konci pozorovacího dne je vytvořen souhrn poznatků, který shrne hlavní myšlenky a formuluje předběžné komentáře, které vyplynuly z pozorování (Gavora, 2010, s. 199).

Metoda interview je „výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.(...). Obsahem interview jsou otázky a odpovědi“ (Gavora, 2010, s. 136). Strukturované interview vychází z pevně daných otázek. Přepis strukturovaného interview je „doslovný“ znamená to tedy, že v doslovných prepisech se mohou objevit nespisovné výrazy. U nestrukturovaného interview není znění otázek definované, vycházejí z dané situace. Nestrukturované interview autorka použila jako doplňkovou metodu u metody „shadowing“, kdy kladla otázky řediteli školy v průběhu některých situací. Tato metoda byla použita z důvodu bližšího porozumění a upřesnění některých pasáží.

U nestrukturovaného interview „je stanovené jen téma, obsahový rámec a otázky se „vynořují,“ jak se odvíjí nit interview. Takové interview přináší nové, často nepředpokládané informace“ (Gavora, 2010, s. 137).

Struktura dotazníkové šetření vychází z teoretické části této práce a je koncipována do čtrnácti polouzavřených otázek. „Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky“ (Gavora, 2010, s. 126).

4.1.4 Vymezení objektu výzkumného šetření

Základní vzorek byl zvolen na základě míry reprezentativnosti. Vzorek byl vybrán metodou náhodného výběru na základě předem stanovených shodných znaků a kritérií.

Základním výběrovým souborem pro dotazníkové šetření a metodu „shadowing“ byly vybrány školy splňující následující kritéria:

- základní škola, základní škola a mateřská škola
- působiště – Praha 3, Praha 4, Praha 5, Praha 8, Praha 10,

Nutno zdůraznit, že teorie a závěry vzniklé na základě tohoto výzkumného šetření není možné zobecňovat. Jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána.

4.2 Popis výzkumného šetření

Informační příprava výzkumného šetření

Studium dostupných publikací a zdrojů (elektronické zdroje, vědecké a odborné články). Rozbor osobnostních kvalit zmíněných v teoretické části práce, na které se výzkumné šetření zaměřilo.

4.2.1 Výběr respondentů

V první fázi autorka vycházela ze 126 pražských základních škol a základních škol a mateřských škol ve zmíněných obvodech. Po bližší analýze a předem stanovených shodných znaků a kritérií byl vybrán následující vzorek.

Shodné znaky a kritéria:

- základní škola, základní škola a mateřská škola
- zřizovatel městská část
- poloha Praha 3, Praha 4, Praha 5, Praha 8, Praha 10

Vybraným vzorkem se stalo celkem 96 základních škol a základních škol s mateřskou školou, kde zřizovatelem byla městská část daného městského obvodu.

Pro dotazníkové šetření bylo vybráno 96 základní škol a základních škol s mateřskou školou, kde zřizovatelem byla městská část daného městského obvodu. V případě předvýzkumu se jednalo o jednu základní školu a jednu základní školu se školou mateřskou z obvodu Prahy 8 a Prahy 10. Pro metodu „shadowing“ byly zvoleny dvě základní školy z obvodu Prahy 5.

4.2.2 Průběh výzkumného šetření

V případě metody „shadowing“ výzkumné šetření probíhalo vždy v terénu na domácí půdě zkoumané osoby v základní škole s ředitelem školy. Výzkumné šetření probíhalo celodenním pozorováním vybraného ředitele v předem dohodnutém termínu v místě jejich pracovní působnosti. Pro tento účel byl vybrán „nejrušnější“ den ředitelů škol z důvodu získání co nejvíce poznatků a projevů chování v různých situacích.

4.2.3 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve dvou fázích. První fáze probíhala metodou „shadowing“ v terénu, kdy autorka během celodenního pozorování v předem dohodnutém termínu pozorovala projevy chování ředitelů základní školy v rámci jejich pracovních činností. Během pozorování si autorka zapisovala projevy chování a nahrávala rozhovory, které byly následně použity v rámci interpretace dat výzkumného šetření. Autorka zachovávala veškerou anonymitu, na které se v rámci výzkumného šetření dohodla s řediteli obou škol. Během pozorování autorka minimalizovala jakékoli projevy, které by mohly mít negativní dopad na průběh a výsledky výzkumného šetření. Během výzkumného šetření metodou „shadowing“ autorka získala informace, jak se zkoumané osoby v jednotlivých situacích chovají a jak reagují na jednotlivé činnosti a situace. V rámci pozorování ve specifických situacích autorka využila možnosti nestrukturovaného interview, kde pokládala otázky vztahující se právě k probíhajícímu tématu. Doslovný přepis interview a pozorování je součástí přílohy této práce.

Druhá fáze sběru dat probíhala pomocí kvantitativního (dotazníkového šetření). Dotazníkové šetření bylo koncipováno tak, aby získaná data mohla být použita pro doplnění výstupů osobnostních kvalit ředitele školy v oblasti vedení lidí zjištěných pomocí metody „shadowing“.

Veškerá data, která byla získána pro potřebu tohoto výzkumného šetření na zmíněném vzorku, byla popsána v rámci interpretace dat a následně, také při formulaci závěrů této práce. Autorka se zaměřila především na takové projevy chování, které nejpřesněji reflektovaly osobnostní kvality definované v teoretické části a rovněž vztahy směřující k výzkumným otázkám.

4.3 Zpracování dat kombinovaného výzkumného šetření

Zpracování dat bylo rozděleno do dvou hlavních fází dle typu a použitých metod.

4.3.1 Fáze zpracování dat v rámci metody shadowing a interview

V první fázi v rámci metody shadowing se jednalo o následující stádía:

- analýza - přepis pozorování a interview
- kódování pořízeného textu v rámci metody „shadowing“ (pozorování)

Při kódování autorka rozebrala text na kategorie, těmto kategoriím přidělila názvy a s takto nově označeným textem dále pracovala. V tomto případě se jednalo se o kódování v ruce „tužka papír“.

Během výzkumného šetření v terénu v rámci metody „shadowing“ se autorka zaměřila na schopnosti, osobnostní projevy chování a výroky, které nejpřesněji reflektovaly osobnostní kvality definované v teoretické části a rovněž vztahy směřující k výzkumným otázkám. Autorka popisovala celodenní průběh pozorování do tzv. zápisového archu (zápisů z terénu). V rámci celodenního pozorování ředitele základní školy měla autorka možnost klást otázky, které přímo souvisely s danou situací. Veškerý text získaný metodou „shadowing“ byl nejdříve analyzován (přepsán) a následně rozdělen do kategorií dle situací, činností, osobnostních projevů chování a výroků. Jako kategorii autorka volila slovo, sekvence slov, větu a odstavec. Hranice kategorie nebyla zvolena. Ke každé takto zvolené kategorii byl přidělen kód (osobnostní kvalita). Zvolený kód byl zvolen na základě obsahu a definice osobnostních kvalit, které nejpřesněji reflektovaly osobnostní kvality definované v teoretické části a rovněž vztahy směřující k výzkumným otázkám. V případě takto kódovaného textu autorce vznikly odstavce textů (od každého ředitele), které reprezentovaly nejdůležitější poznatky z pozorování. Přepis pozorování obou ředitelů základních škol a doslovného nestrukturovaného interview je součástí přílohy této práce. Celkem autorka získala dva zápisy z celodenního pozorování pomocí metody „shadowing“ dvou ředitelů základních škol (jedna škola se školou mateřskou), které pojmenovala

„přepis pozorování ředitele základní školy A“ a přepis pozorování ředitele základní školy B“.

4.3.2 Fáze zpracování dat v rámci dotazníkového šetření

Ve druhé fázi v rámci dotazníkové šetření se jednalo o následující stádia:

- sestavení dotazníku
- předvýzkumné šetření
- zpracování dat

Pro vytvoření dotazníkového šetření použila autorka volně dostupnou webovou šablonu dotazníku na „Google dokumenty“. Tato šablona umožnila autorce definovat a použít polostrukturované otázky, které vycházely z cíle práce a teoretické části této práce. Dotazník je součástí přílohy této práce.

Ve stádiu předvýzkumného šetření byla ověřena srozumitelnost a rozložení otázek v dotazníkovém šetření na vybraném vzorku dvou respondentů. Na základě předvýzkumného šetření následovala drobná korekce obsahu a srozumitelnosti otázek.

Na základě předvýzkumného šetření autorka odeslala dotazník vybranému vzorku 96 základních škol a základních škol se školou mateřskou. Vzhledem k nízké návratnosti dotazníků během období fáze sběru dat se autorka rozhodla telefonicky obvolat a požádat vybraný vzorek ředitelů (respondentů) o vyplnění dotazníků. Poté následovalo vlastní zpracování získaných dat v programu MS Excel prostřednictvím statistických metod. Pro srozumitelnost a porozumění výsledků byla vybrána procentuální funkce.

4.3.3 Interpretace dat metody “shadowing” a nestrukturovaného interview

Na základě přepisu celodenního pozorování a následného tematického kódování textu, se autorka zaměřila na schopnosti, osobnostní projevy chování a výroky, které nejpřesněji reflektovaly osobnostní kvality definované v teoretické části a rovněž vztahy směřující k výzkumným otázkám. Přepis pozorování a následných výstupů je součástí přílohy této práce.

Hypotéza H1: Ředitel je ve svých postojích pevný a pružný.

Výstup pozorování ředitel A:

„Pane řediteli“ volala paní učitelka a dobíhala směrem k řediteli. „Promiňte, ale potřebovala bych s vámi mluvit. Je to důležité, jedná se o ty slíbené tablety“. Ředitel se zamyslel, „jojo už vím, paní kolegyně budou, ale jen v omezeném množství, chceme taky

rekonstruovat dětské hřiště pro školku“. Učitelka se nevěřicně podívala na ředitele a dodala „myslím, že školka by se ještě chvilku bez hřiště obešla“. Ředitel na poznámku učitelky nereagoval, jen dodal. „Zastavte se u mě prosím a probereme to“ tím rázně ukončil rozhovor.

Z této konkrétní situace je zřejmé, že ředitel školy A je pevný ve svém rozhodnutí a zároveň pružně reaguje a komunikuje směrem ke své kolegyni.

Výstupy pozorování ředitel B:

Jako další bod se probíral plán dovolených. Ředitel se zajímal, kdo si bere dovolenou a na jak dlouho. Zástupce se podíval na ředitele a zmínil, že dovolenou si bere on sám a další dvě paní učitelky ji mají také naplánovanou těsně po velikonočních. Ředitel byl otočený směrem k rozvrhu. Otočil se směrem k zástupci a začal mluvit „Jak si představuješ hospitace a suplování?“ Zástupce si listoval ve svých poznámkách a lehce znejistěl. „Ještě jsem s nikým nemluvil, chtěl jsem to nejprve projít s tebou“. Ředitel vstal ze židle a popošel k oknu. Díval se z okna a pokračoval. „S Kučerovou jsem domluvený, tam je to v pořádku a měnit to nebudu. Víš, že vždycky mě zajímá, kdo za koho bude suplovat, už vůbec mi není jasný, kdo to vezme za tebe!“ V hlase ředitele byl náznak důrazu, požádal pana zástupce o zjištění, zda se další paní učitelka s někým na suplování dohodla nebo ne.

Z chování ředitele vyplývá jeho smysl pro pořádek a odpovědnost v rámci hospitací a suplování. Pevnost jeho rozhodnutí potvrzuje skutečnost, že s dovolenou paní učitelky souhlasil a na tomto rozhodnutí nic nezměnil. Pružně reagoval i směrem k panu zástupci, kdy ho žádal o další zjištění ohledně suplování.

Hypotéza H1: *Ředitelé byli ve svých postojích pevní a pružně reagovali směrem ke svým kolegům. V případě ředitele A a B byla hypotéza potvrzena.*

Hypotéza H2: *Ředitel je empatický a vůči svým kolegům vystupuje s respektem.*

Výstupy pozorování ředitel A:

Během plánování agendy s paní zástupkyní byl ředitel lehce rozladěn, i když se snažil být nad věcí. Jednalo se o situace, kdy ředitel komunikoval jednotlivé aktivity, které měl již potvrzené od kolegů pedagogů, nebo které si vyjednal individuálně sám. Některé časové aktivity se překrývaly s aktivitami, které měla paní zástupkyně. „Marie, všechny aktivity, které si zapisuju, vidíte v mém kalendáři, jak můžete domluvit na stejnou hodinu něco jiného?“ Paní zástupkyně se omlouvala a z jejího hlasu bylo poznat, že je nervózní. Na

řediteli byla znát jistá rozladěnost, ale jinak po celou dobu zachovával klid a dokonce se snažil být i vtipný. „Dejte agendu prosím do pořádku. Termíny schůzek, které jsem si domluvil sám, zůstávají neměnné, zbytek můžete zkoordinovat podle agendy“.

Paní zástupkyně byla starší dáma. Ředitel i přes nesrovnalosti v agendě prokázal pochopení a respekt.

Výstupy pozorování ředitel B:

Ředitel procházel chodbou a žáci i učitelé měli možnost ho oslovit a domluvit se na schůzce nebo probrat různá témata. Stejnou možnost měl i on sám, a také oslovil dva procházející pedagogy, se kterými řešil využívání interaktivní tabule. Požádal je, zda by ve svých hodinách mohli více využívat tyto pomůcky. Učitelé vypadali zaskočeně, ale reagovali pohotově. „Já osobně používám tabuli dvakrát týdně,“ upřesnil mladší učitel. Druhý výrazně starší učitel přiznal, že má občas trochu problémy, ale snaží se je odstranit. Ředitel souhlasně pokývl hlavou a nabídl se, že spolu mohou projít postupy, jak tabuli používat.

Ředitel se zachoval empaticky ke staršímu učiteli. Nabídl pomocnou ruku v případě problémů s užíváním interaktivní tabule.

Hypotéza H2: *Ředitel je empatický a vůči svým kolegům vystupuje s respektem. Ředitel A a B reagovali empaticky a s respektem směrem ke svým kolegům, hypotéza byla potvrzena.*

Hypotéza H3: *Ředitel má jasnou vizi, jakým směrem by se škola měla ubírat.*

Výstupy pozorování ředitel A:

Pomalu nastával klid a autorka s ředitelem pokračovali v prohlídce školy. Ředitel se po chvílce rozmluvil. „Rád bych pořídil ty tablety, ale chci taky rekonstruovat dětské hřiště pro mateřskou školu. Už jsem se na to chystal minulý rok, ale nevyšlo to. Letos to odkládat nebudu.“ Ředitel ukázal autorce zahradu a dětské hřiště, které by se v létě mělo rekonstruovat.

Z této situace je patrné, že ředitel má jasný cíl rekonstruovat dětské hřiště, ale zároveň musí najít kompromis mezi dalšími prioritami. V rámci „zaměřenosti“ byla autorce zodpovězena i následující otázka: Vnímáte „zaměřenost“ jako pozitivní nebo negativní vlastnost. Tímto je myšleno, když člověk o něco usiluje, má cíle. Podporujete tuto vlastnost u svých kolegů pedagogů i sám u sebe?

Ř A: „Tak pokavaď je člověk jen jednosměrně zaměřený, myslím, že to není dobře. Nevím, jestli Vám teď na to odpovím srozumitelně, ale mám rád cílevědomé lidi, mám rád lidi, který někam směřují, ale není pro mě důležité, jestli ten cíl je jeden velký a nebo jestli jich mají deset malých, protože já jsem spíš ten typ, který má těch deset malých cílů, tak moc nechápu lidi, který si dají klapky na oči a jdou si prostě jenom jedním směrem a ostatní záležitosti okolo je moc nezajímají“.

Výstupy pozorování ředitel B:

Během cesty do ředitelny ředitel prohodil pár slov ve smyslu, že rád sportuje a jak je důležité vést mladé lidi k pohybu. Autorka využila situace a položila řediteli otázku.

A: „Máte tedy rozšířenou výuku tělesné výchovy na škole? “

Ředitel zpomalil krok a pokračoval „snažím se o rozvoj sportovní výchovy na škole a k tomu samozřejmě patří rozšířená výuka tělesné výchovy. V tuto chvíli máme dvě hodiny tělesné výchovy týdně a jednu hodinu týdně plavání v prvních i druhých ročnících. Unie rodičů nám pomáhá s financováním běžecké dráhy. Tak bych rád rekonstruoval šatny. Ředitel se usadil za stůl a pokračoval. „na šatny mám slíbenou finanční pomoc od městské části, tak uvidíme.“ Autorka pokračovala. „Z hodiny bylo znát, že se hodně věnujete sportovním aktivitám v rámci školy, jak to hodnotí rodiče?“ Ředitel se pousmál a pokračoval. „Někteří jsou nadšení a někteří méně, ale abych vyhověl i ostatním rodičům od září budeme vyučovat od první třídy angličtinu“.

Z rozhovoru, přístupu a chování ředitele bylo zřejmé, že se ředitel snaží rozvíjet školu v duchu rozšířené sportovní výchovy. Jeho záměr rozvíjet školu byl i patrný v rámci rozšíření výuky anglického jazyka pro první třídy.

Hypotéza H3: *Ředitel má jasnou vizi, jakým směrem by se škola měla ubírat. Ředitel A a B prokázali jasný směr a vizi, kterým školu směřují, hypotéza byla potvrzena.*

Během výzkumného šetření pomocí metody shadowing autorka zaznamenala další projevy chování, které reflektovaly různé schopnosti a osobnostní kvality v následujících situacích.

Ředitel školy A v rámci celodenního pozorování velmi často komunikoval směrem k paní zástupkyni, k rodičům a kolegům. Ředitelův přístup byl velmi lidský. Komunikace byla jednoznačně jednou z nejvíce používaných dovedností během dne. Také v rámci rozhovoru ředitel zmínil: *„každodenní náplní je určitě komunikace – to je můj dennodenní chleba. To ostatní беру, tak, jak přichází.“* Také oblast „time managementu“ pro něho byla velmi

důležitá z důvodu již zmíněné situace s paní zástupkyní, kdy se některé časové aktivity překrývaly s aktivitami, které měla paní zástupkyně. Efektivní využívání času patří také mezi osobní dovednosti lídra, viz teoretická část (kapitola 3.2 s. 38). Jedna z dalších osobnostních kvalit, která byla v rámci pozorování a projevů chování a nestrukturovaného rozhovoru zaznamenána byla úcta a respekt ke svým kolegům a pozitivní vztah k životu. Ředitel působil velmi uvolněně a vyrovnaně po celou dobu pozorování.

Ředitel školy B v rámci celodenního pozorování působil jako introvert, byl poměrně mlčenlivý a mluvil pouze v situacích, které vyžadovaly jeho pozornost. Jeho vztah a přístup ke kolegům byl však lidský. Byl nápomocný jak staršímu učiteli v rámci užívání interaktivní tabule, tak v případě paní učitelky za kterou suploval hodinu tělesné výchovy. Navenek ředitel vystupoval velmi zásadově a nepřístupně, což mohla být pouze maska, na což poukazuje v teoretické části (kapitola 3.3 s. 45) psycholog Goffman, který zastává názor, že naše já je vlastně maska, kterou si na základě zkušeností s ostatními lidmi člověk vytvořil a naučil nasazovat či snímat podle toho v jaké situaci se nachází a čeho chce dosáhnout. Ředitel byl zaměřen na sportovní aktivity školy, čehož nebylo možné si nevšimnout. V tomto duchu také směřoval školu, ale zároveň se snažil o inovaci v rámci rozšíření anglického jazyka pro první třídy.

4.3.4 Interpretace dat z dotazníkového šetření

Na otázky dotazníku odpovědělo celkem 63 ředitelů základních škol a základních škol s mateřskou školou z celkového počtu 96 obeslaných ředitelů základních škol a základních škol s mateřskou školou. Z toho počtu bylo 52,38% mužů a 47,62% žen. Věk ředitelů se nejčastěji pohyboval v rozmezí 45-55 let (44,44%) a jejich působení ve funkci ředitele bylo nejvíce zastoupeno v kategorii 5-10 let (36,51%).

V rámci interpretace dat byly potvrzeny nebo vyvráceny následující hypotézy označeny (H) a příslušného čísla vztahující se k výzkumné otázce.

Pro účely této práce byly vysloveny následující hypotézy vztahující se ke kvantitativnímu (dotazníkovému) šetření:

Hypotéza H4: Ředitel školy se seberealizuje formou účastí na konferencích a seminářích.

Nejčastější forma seberealizace byla řediteli škol uvedena forma „sdílení zkušeností s ostatními kolegy“ v poměru (27,49% respondentů). Dále v oblasti seberozvoje uvedlo „samostudium“ (23,98% respondentů). „Účast na konferencích a seminářích“ byla uvedena

jako třetí nejrozšířenější v poměru (23,58% respondentů). „Účast na kurzech“ potvrdilo (21,05% respondentů). „Nedostatek času na sebevzdělávání“ byl pouze (2,73% respondentů) a „jiné“ bylo vyhodnoceno v poměru (1,17% respondentů) jako vlastní autorská činnost.

Hypotéza H4: Ředitel školy se seberealizuje formou účastí na konferencích a seminářích, nebyla potvrzena.

Hypotéza H5: Základní osobnostní projevy jako charakter a pozitivní vztah k životu ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci.

Za základní osobnostní projev, který ovlivňoval ředitele ve funkci, byl zvolen „pozitivní vztah k životu“, který byl ve výsledku reprezentován (31,48% respondentů). Jako druhý osobnostní projev byl řediteli škol označen „charakter“ s (23,15% respondentů) a hned v těsné blízkosti „vztah k práci“ s (22,22% respondentů). Další zmíněné osobnostní projevy byly vyhodnoceny následně. „Vztah k morálce“ v poměru (11,11% respondentů), „zvládání zátěže“ v poměru (7,41% respondentů) a „temperament“ pouze s (4,63% respondentů).

Hypotéza H5: Základní osobnostní projevy jako charakter a pozitivní vztah k životu ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci. V tomto kontextu byla hypotéza H5 potvrzena.

Hypotéza H6: Za důležité schopnosti v oblasti vedení lidí je pro ředitele školy považována komunikace a zaměřenost na cíl.

Jako „nutná“ byla řediteli škol nejčastěji označena jediná možnost „komunikace a naslouchání“ (55,56% respondentů). U ostatních možností převládala volba „důležitá“ a to v následujícím zastoupení: „pevnost postojů“ (71,43% respondentů), „time management, delegování, zaměřenost na cíl a potenciál něco dokázat“ (všechny 58,73% respondentů), „respektování“ (57,14% respondentů) a „zavádění nových změn“ (44,44% respondentů). U možnosti „zavádění nových změn“ je také důležité zjištění, že velká část všech respondentů (33,33% respondentů) označila „zavádění nových změn“ za nejméně důležitou z uvedených možností.

Hypotéza H6: Za důležité schopnosti v oblasti vedení lidí je pro ředitele školy považována komunikace a zaměřenost na cíl. Hypotéza potvrzena nebyla z důvodu „nutné“ komunikace. V rámci pozorování se tyto schopnosti projeví u obou ředitelů.

V rámci kvantitativního (dotazníkového šetření) byly zjištěny další zajímavé skutečnosti:

V rámci výběrového řízení by znovu kandidovalo na pozici ředitele (74,60% respondentů). Za klíčové momenty, které se významně promítly do směřování dráhy ředitele, byla řediteli uvedena „fáze nových výzev (hledání motivace) v poměru (49,21% respondentů). Mezi nejvíce ceněné osobnostní předpoklady ředitele školy byla uvedena „zralost a psychická stabilita“ v poměru (31,45% respondentů). Druhým ceněným osobnostním předpokladem se stala „důvěra“ v poměru (15,32% respondentů). Na třetím místě v žebříčku osobnostních předpokladů byly uvedeny „empatie, zásadovost, respekt“ v poměru (14,52% respondentů). Z oblasti vlastností, které byly považované za slabé stránky ředitele, byly identifikovány: „nezodpovědnost, nezralost a psychická nestabilita“ (obě 19,25% respondentů). Za slabou stránku byla nejméně považována „nedůvěra“ (4,97% respondentů). Za další poměrně vyrovnanou slabou stránkou ředitele byla zjištěna „nedostatečná komunikace a nestálost ve svých postojích“ v poměru (13,66% respondentů). Největší výzvou pro ředitele v současné době je „zavádění změn“ (32,48% respondentů), následované „motivací podřízených“ (28,21% respondentů). Nejméně bylo jako výzva hodnoceno „delegování“ (0% respondentů) a „respekt“ (3,42% respondentů). Zajímavostí je, že jako největší výzva byla při možnosti vlastní odpovědi uvedena „spolupráce s rodiči“ v poměru (5,13% respondentů). V oblasti sebehodnocení svůj dosavadní přínos v řízení školy příslušní ředitelé hodnotili jako výborný v poměru (26,98% respondentů), uspokojivý (66,67% respondentů) a jako dobrý (6,35% respondentů). Poslední dvě kategorie (dostatečný, nedostatečný) nezaškrtnul žádný z respondentů. Na základě vyhodnocení tohoto dotazu je možné konstatovat, že ředitelé, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, považují své působení ve funkci za pozitivní. Ve své nelehké roli mají důvěru sami v sebe, ale zároveň projevují i dostatek pokory. Na prvním místě nejvíce ceněných osobnostních předpokladů ředitele školy byla uvedena „zralost a psychická stabilita.“ Druhým nejvíce ceněným osobnostním předpokladem byla „důvěra“.

4.4 Shrnutí poznatků z výzkumného šetření

Strategie výzkumného šetření byla založena na kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní šetření je popisného charakteru na základě celodenního pozorování metodou „shadowing.“ Metoda „shadowing“ umožňovala pozorovat projevy chování ředitele školy v průběhu celého dne v různých pracovních situacích. Zde se autorka zaměřila na pozorování konkrétních osobnostních projevů ředitele školy, které byly identifikovatelné pomocí konkrétních projevů chování v různých situacích. Pro doplnění některých pasáží v rámci „shadowingu“ autorka zvolila nestrukturované interview.

V rámci kvantitativního šetření zvolila autorka dotazník, který byl koncipován tak, aby získaná data mohla být použita pro doplnění výstupů ředitele školy v oblasti vedení lidí zjištěných pomocí metody „shadowing.“

V rámci interpretace získaných dat byly následně potvrzeny či vyvráceny následující hypotézy.

Hypotéza H1: Ředitel je ve svých postojích pevný a pružný. Tato hypotéza se vztahuje k první osobnostní kvalitě „základní vlastnosti“. Osobnostní kvalita byla prokázána v oblasti charakterových rysů pomocí definice první výzkumné otázky v rámci metody „shadowing“ pozorování.

Ředitelé byli ve svých postojích pevní a pružně reagovali směrem ke svým kolegům. V případě ředitele A a B byla hypotéza H1 potvrzena.

Hypotéza H2: Ředitel je empatický a vůči svým kolegům vystupuje s respektem. Tato hypotéza se vztahuje k osobnostní kvalitě „přesah“. Osobnostní kvalita byla prokázána na základě projevů chování v rámci metody „shadowing“ pozorování u obou ředitelů.

Ředitel A a B reagovali empaticky a s respektem směrem ke svým kolegům, hypotéza H2 byla potvrzena.

V kvantitativním (dotazníkovém šetření) se „empatie a respekt“ umístily na vyrovnaném třetím místě v žebříčku osobnostních předpokladů v poměru (14,52% respondentů).

Hypotéza H3: Ředitel má jasnou vizi, jakým směrem by se škola měla ubírat. Tato hypotéza se vztahuje k osobnostní kvalitě „zaměřenost“. Osobnostní kvalita byla prokázána na základě projevů chování v rámci metody „shadowing“ pozorování u obou ředitelů a nestrukturovaného interview. Ředitel A a B prokázali jasný směr a vizi, kterým školu směřují, hypotéza H3 byla potvrzena.

Tato osobnostní kvalita „zaměřenost“ byla také podpořena v dotazníkovém šetření pomocí hypotézy (H6), kde „zaměřenost na cíl“ byla hodnocena jako druhá „důležitá“ v poměru (58,73% respondentů).

Hypotéza H4: Ředitel školy se seberealizuje formou účastí na konferencích a seminářích. Tato hypotéza se vztahuje k osobnostní kvalitě „sebepojetí“.

V dotazníkovém šetření nejčastější forma seberealizace byla řediteli škol uvedena forma „sdílení zkušeností s ostatními kolegy“ v poměru 27,49% respondentů. „Účast na

konferencích a seminářích“ byla uvedena jako třetí nejrozšířenější v poměru (23,58% respondentů).

Hypotéza H4 v dotazníkovém šetření nebyla dostatečně potvrzena. V rámci metody „shadowing“ pozorování, ředitel základní školy A v nestrukturovaném interview na otázku týkající se seberochoje odpověděl, že z důvodu nedostatku času se nevzdělává, ale v podstatě se učí každý den ze zkušeností.

Hypotéza H5: Základní osobnostní projevy jako charakter a pozitivní vztah k životu ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci. Tato hypotéza se vztahuje k osobnostní kvalitě „základní vlastnosti“.

V rámci dotazníkového šetření bylo zjištěno, že za základní osobnostní projev, který ovlivňuje ředitele ve funkci je „pozitivní vztah k životu,“ který byl ve výsledku reprezentován (31,48% respondentů). Jako druhý osobnostní projev byl řediteli škol označen „charakter“ s (23,15% respondentů).

V rámci metody „shadowing“ pozorování byla výše zmíněná kvalita pozorována a vyjádřena v rámci nestrukturovaného rozhovoru ředitele A. Ředitel uvedl, že jemu konkrétně životní nahléd pomáhá a on sám je často nad věcí.

Hypotéza H5: Z kombinovaného šetření je průkazné, že skutečně „charakter a pozitivní vztah k životu“ ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci. V tomto kontextu byla hypotéza H5 potvrzena.

Hypotéza H6: Za důležité schopnosti v oblasti vedení lidí je pro ředitele školy považována komunikace a zaměřenost na cíl. Hypotéza se vztahuje k osobnostní kvalitě „zaměřenost“. Autorka záměrně zvolila zaměřenost také do oblasti kvantitativního šetření z důvodu porovnání důležitosti „komunikace a zaměřenosti na cíl“. „Zaměřenost na cíl“ byla hodnocena jako druhá „důležitá“ v poměru (58,73% respondentů). Škála důležitosti měla čtyři škály (nutná, důležitá, méně důležitá, nedůležitá).

Hypotéza H6: Z dotazníkového šetření je zřejmé, že za důležité schopnosti v oblasti vedení lidí je pro ředitele školy považována komunikace a zaměřenost na cíl. Komunikace byla klasifikována jako „nutnost“ díky čemuž nemohla být hypotéza potvrzena. V rámci metody „shadowing“ pozorování byla výše zmíněná schopnost pozorována a vyjádřena konkrétními projevy chování ředitele A i B. V rámci metody „shadowing“ pozorování byla H6 potvrzena.

V případě kombinovaného výzkumného šetření byl zjištěn následující rozsah osobnostních kvalit u ředitele školy v oblasti vedení lidí:

- *Základní vlastnosti*
- *Přesah*
- *Zaměřenost*
- *Sebepojetí*

V rámci pozorování bylo možné také identifikovat ostatní osobnostní kvality, například “potenciality a autoregulace,” které byly průkazné na základě projevů chování ředitele A a B.

5 Závěr

Cílem práce a zvoleného kombinovaného výzkumného šetření pomocí metod: „shadowing“, strukturovaného a nestrukturovaného interview a dotazníkového šetření bylo popsat, v jakém rozsahu se osobnostní kvality ředitele školy objevují v současné školské praxi v oblasti vedení lidí.

Teoretickým základem pro definici osobnostních kvalit a z nich plynoucích hypotéz se staly vybrané osobnostní kvality, které jsou popsány v teoretické části této práce (viz Helus, kapitola 2. s. 13). Významným přínosem bylo i osobní setkání a rozhovor s prof. Z. Helusem, DrSc., (rozhovor zachycen v teoretické části), který ukotvil zmíněné osobnostní kvality, jako jeden z předpokladů úspěšného života a bytí člověka v jeho osobním i pracovním životě. V rámci závěru této práce autorka použila doslovné citace z rozhovoru profesora Heluse, vztahující se k jednotlivým osobnostním kvalitám jako ukotvení a doporučení pro další směr a rozvoj osobnostních kvalit ředitele školy v oblasti managementu vzdělávání.

Strategie výzkumného šetření byla založena na kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní šetření je popisného charakteru na základě celodenního pozorování celkem dvou ředitelů základních škol metodou „shadowing“. Metoda „shadowing“ umožňovala pozorovat projevy chování ředitele školy v průběhu celého dne v různých pracovních situacích. Zde se autorka zaměřila na pozorování konkrétních osobnostních projevů ředitele školy, které byly identifikovatelné pomocí konkrétních projevů chování v různých pracovních situacích. Pro doplnění některých pasáží v rámci pozorování autorka zvolila nestrukturované interview.

V rámci kvantitativního šetření zvolila autorka dotazník, který byl koncipován tak, aby získaná data mohla být použita pro doplnění výstupů ředitele školy v oblasti vedení lidí zjištěných pomocí metody „shadowing“. Z celkového vybraného vzorku 96 základních škol a základních škol s mateřskou školou, kde zřizovatelem byla městská část daného městského obvodu, odpovědělo 63 respondentů.

Kombinované výzkumné šetření bylo zvoleno autorkou na základě zkušeností v oblasti vedení lidí, konkrétně projektového řízení v komerční sféře, kde se jasně prokazuje tendence vlivu osobnostních kvalit na výkon vedoucích pracovníků. Takto koncipované výzkumné šetření mohlo potvrdit nebo vyvrátit vliv osobnostních kvalit u vedoucích pracovníků na výkon v oblasti managementu vzdělávání a tím, také definovat možnosti

dalšího rozvoje vedoucích pracovníků v této oblasti. Výsledky výzkumného šetření by v konečném důsledku mohly upozornit na důležitost vnímání zřetelu osobnostních kvalit vedoucích pracovníků ve vzdělávání a jejich použití například v rámci výběrových řízení na pozice ředitele školy.

Během kombinovaného výzkumného šetření pomocí metody „shadowing“ a dotazníkového šetření byl zjištěn následující rozsah osobnostních kvalit u ředitele školy v oblasti vedení lidí: základní vlastnosti, přesah, zaměřenost, sebepojetí.

V rámci pozorování bylo mimo jiné možné, také identifikovat ostatní osobnostní kvality, například „potenciality a autoregulace,“ které byly průkazné na základě projevů chování ředitele A a B. Na základě výstupů výzkumného šetření autorka dospěla k následujícím závěrům.

První osobnostní kvalita, která byla potvrzena u obou ředitelů, patří do skupiny „základních vlastností“. Pomocí užší specifikace základních vlastností bylo možné definovat získané vlastnosti patřící do oblasti charakteru a schopností. Ředitelé v rámci svých každodenních pracovních povinností reagovali na různé situace a podněty. Jejich reakce byly prokazatelné formou chování. Tímto ředitelé prokázali, že jsou ve svých postojích pevní a pružní. V tomto kontextu, také odpovídal profesor Helus, který v rozhovoru vyzdvihl ze základní triády základních vlastností právě pevnost v postojích a pružnost v udržování kontaktu. *„Pedagog má být člověk ve svých postojích pevný a pružný. Ta pevnost je aktualizována ve vztahu k těm dětem a kolegům, pružně tzn., že tomu rozumí a udržuje s nimi kontakt. Ten charakter je jakási pevnost postojů, kterou je třeba vyzdvihnout“.*

Druhá osobnostní kvalita, která byla prokázána a potvrzena v rámci projevů chování obou ředitelů se dotýkala „přesahových kvalit“. Jedná se o osobnostní kvality, které v sobě člověk má nebo nemá. Ředitel jako pedagog by měl být lidský, umět se vcítit do různých situací, které musí v rámci svých pracovních povinností řešit. Zároveň je důležité těmto situacím nepodlehout a přistupovat k nim zodpovědně a s respektem. „Přesahové kvality“ byly také zmíněny v rozhovoru s profesorem Helusem, následně: *„Mohl bych, také vyzdvihnout ty poslední přesahové kvality. Způsobilost překonat sebezahledění a brát v úvahu druhého člověka a takové vyšší hodnoty, jako je pravda, láska, krása, protože pedagog skutečně musí být člověk, který v určitých momentech rozumí těm druhým skrze sebe, respektive, že sám sebe odsune tak trochu stranou, že se osvobodí od sebezaujetí“.*

posuzovat druhého podle nějakého mustru, od toho je třeba se osvobodit a vnímat toho druhého člověka v takové podobě, ve které skutečně je a dopomoci mu k jeho svérázu ke kultivaci jeho svérázu. Stejně tak životní smysl najít se ve své práci“.

Třetí osobnostní kvalitou, která byla součástí výzkumného šetření a prokázána na základě projevů chování a nestrukturovaného interview byla „zaměřenost“. Oba ředitelé prokázali jasný směr a vizi, kterým školu směřovali. Tato osobnostní kvalita byla zároveň součástí kvantitativního dotazníkového šetření, kde „zaměřenost na cíl“ byla hodnocena jako druhá „důležitá“ schopnost v poměru (58,73% respondentů). Škála důležitosti obsahovala čtyři škály (nutná, důležitá, méně důležitá, nedůležitá). Tento případ poukazuje na důležitou skutečnost a to na určitou rozdílnost objektivitu dat z dotazníkového šetření a z pozorování pomocí metody „shadowing“. Z pozorování byla zřejmá „zaměřenost“ pozorována na základě projevů chování. V rámci dotazníkového šetření se ředitelé subjektivně vyjadřovali k dané schopnosti. K typům „zaměřenosti“ se v rámci rozhovoru také vyjádřil profesor Helus. *„Zaměřenost nás provází celý život. Tou zaměřeností myslíme takový impuls se vyvíjet. Zase to souvisí s tou seberealizací velmi úzce. Zaměřenost hraje nápadně velkou roli v dětství, hlavně pak v dospívání, kdy ten pubescentní a dospívající jedinec se zaměřuje v tom smyslu slova, že plánuje budoucnost, uvažuje, čím by chtěl být, čeho by chtěl dosáhnout, jaké jsou jeho hodnoty, které by měl v svém životě utvářet atd. Další typ zaměřenosti je tématem celoživotním. Člověk prochází zlomovými obdobnými, např. tzn., kdy ten život dostává jinou podobu, jiný směr, vyvstávají nová těžisková témata, když ztratí zaměstnání, když jde do důchodu, když dospějí děti. Jsou to takové zářezy, kde následně vyvstávají naléhavé otázky, jak s tím životem dále nakládat a zaměřovat ten život dál. Je to celoživotní záležitost a reagování na zlomové události života, které ten život výrazně promění a nastávají nové životní výzvy“.*

Jako poslední osobnostní kvalita, která byla zjištěna v rámci kvantitativního dotazníkového šetření, se dotýkala seberealizace a seberozvoje ředitele školy ve smyslu „sebepojetí“. Sebepojetí je velmi rozsáhlou komponentou lidského života. Sebepojetí vzniká sociálním začleňováním člověka do společnosti, kdy si člověk uvědomuje svoji identitu, své „já“. Je tedy velmi obtížné dělat jakékoli hlubší závěry ve smyslu „sebepojetí“. Autorka tímto chtěla poukázat pouze na jeden z mnoha komponentů, které spoluvytváří sebepojetí a to na seberealizaci a seberozvoj, který by měl být součástí schopností ředitele školy, jako hlavního aktéra v oblasti vzdělávání. V rámci tohoto šetření *hypotéza H4: Ředitel školy se seberealizuje formou účasti na konferencích a seminářích, nebyla potvrzena.* Tento

výsledek však nevypovídá o současném potenciálu seberealizace a seberozvoje ředitelů škol. Z výsledků dotazníkového šetření v oblasti seberozvoje bylo zjištěno, že nejčastější forma seberealizace byla řediteli škol uvedena forma „sdílení zkušeností s ostatními kolegy“ v poměru (27,49% respondentů). V oblasti seberozvoje uvedlo samostudium (23,98% respondentů). Účast na konferencích a seminářích byla uvedena jako třetí nejrozšířenější v poměru (23,58% respondentů). Účast na kurzech potvrdilo (21,05% respondentů). Nedostatek času na sebevzdělávání byl pouze (2,73% respondentů) a „jiné“ bylo vyhodnoceno v poměru (1, 17% respondentů) jako vlastní autorská činnost. Z tohoto malého kvantitativního vzorku (63 respondentů) je zřejmé, že ředitelé škol mají snahu o svou seberealizaci a seberozvoj formou, která je pro ně nejvíce přijatelná.

Závěry plynoucí z tohoto kombinovaného výzkumného šetření jasně poukazují na důležitost osobnostních kvalit ředitele školy, které se prokázaly na základě projevů chování v různých situacích během pracovních činností obou ředitelů. Vzhledem ke zvoleným metodám výzkumu je také prokazatelný vliv kvality a kvantity, které se v některých oblastech vzájemně doplňovaly. Je důležité zmínit, že závěry vzniklé na základě hypotéz i přes menší výzkumný vzorek mají určitou vypovídající hodnotu. Jsou však platné pouze pro vzorek, na kterém byla data získána.

Doporučením a výzvou v oblasti vzdělávání je upozornění na důležitost vnímání zřetele osobnostních kvalit vedoucích pracovníků při jejich výběru a v rámci výběrových řízení na pozici ředitele školy.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Použité prameny:

- Odborná literatura

ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS. *Management a leadership*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2177-4.

BĚLOHLÁVEK, František. *20 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2012, 158 s. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4323-3.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2011, 342 s. ISBN 978-80-7261-241-3.

DAVIES, A., FIDLER, D., GORBIS, M., 2011. *Future for work skills 2020*. University of Phoenix : Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2011.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 300 s. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-242-03

EVANGELU, Jaroslava Ester. *Diagnostické metody v personalistice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 176 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2607-6.

FÍŠER, Roman. *Procesní řízení pro manažery: jak zařídit, aby lidé věděli, chtěli, uměli i mohli*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 173 s. Manažer. ISBN 978-80-247-5038-5.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 238 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3067-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumného šetření*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRUBER, David. *Time management: efektivní hospodaření s časem - klíčová součást beneopedie*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2009, 231 s. ISBN 978-80-7261-211-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 stran. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KOUZES, James M a Barry Z POSNER. *Leadership challenge: jak zařídit, aby se ve firmách děly zázračné věci*. Vyd. 1. Praha: Baronet, 2014, 388 s. ISBN 978-80-7384-853-8.
- KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 151 s. ISBN 978-80-7367-541-7.
- LHOTKOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 96 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-349-4.
- LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 182 s. ISBN 978-80-247-3902-1.
- MARCIANO, Paul L. *Cukr a bič nefungují: vybudujte si kulturu zapojení zaměstnanců na principech respektu*. 1. vyd. Brno: Motiv Press, 2013, 232 s. ISBN 978-80-904133-9-9.
- PAVLICA, Karel, Eva JAROŠOVÁ a Robert B KAISER. *Vyvážený leadership: dynamika manažerských dovedností*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2015, 238 stran. ISBN 978-80-7261-289-5.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 120 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2796-7.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, 192 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4
- PLAMÍNEK, Jiří. *Diagnostika a vitalizace firem a organizací: teorie vitality v podnikatelské a manažerské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 179 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-5323-2
- PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015, 159 stran. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5515-1.

PROCHÁZKA, Jakub, Martin VACULÍK a Petr SMUTNÝ. *Psychologie efektivního leadershipu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 146 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4646-3

RADCLIFFE, Steve. *Leadership: lídrem jednoduše a přirozeně*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 173 s. ISBN 978-80-247-4163-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

STEERS, Richard M, Luciara NARDON a Carlos SÁNCHEZ-RUNDE. *Management across cultures: developing global competencies*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2013, xii, 442 p. ISBN 1107645913.

ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkumné šetření v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 122 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

URBAN, Jan. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. 2., rozš. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 275 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-925-8. 2.

VETEŠKA, Jaroslav (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu: Prospects of learning and education in European context*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 344 s. ISBN 978-80-7452-022-8.

VODA, Jan. *Standardy v učitelské profesi. Orbis Scholae*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2014, (VOL 8 / 3 / 2014), 185 s. ISSN 2336-3177

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 238 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2754-7.

Další relevantní internetové zdroje :

SLAVÍKOVÁ, Ivana. 2012. *Pojetí osobnosti v psychologii*. Olomouc : EFS, E-learningová podpora mezioborové integrace výuky, UP, 2012. CZ.1.07/2.2.00/15.0334.

http://slovníkcizichslov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=autoregulace&typ_hledani=prefix [online]. [cit. 2015-08-10].

<https://managementmania.com/cs/teorie-mnohonasobne-inteligence> [online]. [cit. 2015-09-05].

<http://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/4-temperament-teorie-temperamentu.html>. [online]. [cit. 2015-08-10].

<http://www.coachingsystems.cz/cs/osobnostni-typologie-mbti/>[online]. [cit. 2015-27-12]

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: přepis pozorování ředitele základní školy A

Příloha č. 2: přepis pozorování ředitele základní školy B

Příloha č. 3: výstup kódování textu

Příloha č. 4: dotazník

8 Seznam obrázků

Obrázek č.1: soustava schopností (Armstronga, 2007, s. 153)

Obrázek č. 2: teorie mnohonásobné inteligence (<https://managementmania.com>)

Obrázek č. 3: model protikladných přístupů (Pavlica, et al, 2015, s.19)

Obrázek č. 4: „Johari okno“ (Wilding, 2010, s. 60)

Obrázek č. 5: osobnostní typologie MBTI (<http://www.coachingsystems.cz>)

Obrázek č. 6: budování globálních manažerských dovedností (Steers, at al 2013, s. 52)

Příloha č. 1: Přepis pozorování ředitele základní školy A

Výstupy pozorování metodou shadowing: Ředitel základní škola A:

Celodenní pozorování u ředitele základní školy (A) je popsáno níže. Data byla získána na základě pozorování a paralelního zapisování do zápisového archu v terénu včetně přepisu nestrukturovaného interviewu. Na začátku pozorování se autorka s ředitelem dohodla o možnosti kladení otázek v rámci jednotlivých situací.

Den ředitele základní školy (A) měl následující agendu:

Dopoledne:

- Každodenní aktivity, život školy
- Vyřizování nezbytných úkolů a činností v souladu se životem školy

Odpoledne:

- Schůzka s rodiči
- Odpolední schůzka s paní učitelkou

Po příchodu autorky v ranních hodinách 7. 30h do školy, ke které patřila mateřská škola, se autorka přesunula směrem k ředitelně, kde byla uvítána úsměvem a pevným stiskem ruky ředitele školy se slovy „čekám na vás již od 7 hodin, od té doby se věnuji e-mailové poště.“ Ředitel byl muž středního věku a *působil velmi optimisticky, dobře naladěm*. Dveře do ředitelny zůstaly otevřeny, ale ředitelna byla situována odděleně od tříd a kabinetů. Na školu v tuto ranní hodinu neobvyklý klid. Ředitel nabídl autorce místo v blízkosti svého velkého stolu, kde se mohla věnovat zapisování a pozorování. Ředitelna se skládala ze dvou místností. Menší ředitelny a větší místnosti, kde působily dvě paní zástupkyně. Jedna paní zástupkyně pro první stupeň a druhá pro druhý stupeň. Obě místnosti byly průchozí. Paní zástupkyně zvědavě nahlížela do ředitelny. Ředitel představil autorku s úsměvem a se slovy „pro dnešní den mě paní kolegyně bude pozorovat.“ Paní zástupkyně si autorku změřila pohledem a vrátila se ke svému stolu. Ředitel seděl za stolem a stále se věnoval elektronické poště. Každou chvíli listoval ve velkém sešitě, který měl před sebou na stole. Během hodiny odešel od stolu třikrát za paní zástupkyní. Potřeboval objasnit některé informace z velkého sešitu, který měl stále před sebou. Paní zástupkyně byla dáma ve středním věku. „Marie, podle vašich poznámek bych měl dnes mít schůzku s rodiči, platí to?“ Paní zástupkyně přišla k řediteli do kanceláře, nahlédla přes rameno do sešitu a s brýlemi na nose odpověděla, „ale ano, zatím se nikdo neomlouval.“ Ředitel byl stále velmi klidný a pokračoval v psaní e-mailů. Každou chvíli se zamyslel a pokračoval v psaní. Občas zazvonil telefon, který zvedla paní zástupkyně. „Dnes budu mít schůzku

s rodiči.“ Ředitelův zrak směřoval směrem k autorce a pokračoval *„myslím, že by neměl být problém s vaší přítomností, ale jestliže rodiče nebudou souhlasit s vaší přítomností, nic s tím neudělám.“* Autorka chápavě pokývla. Zvonil telefon. *„Zvednu to“* řekl ředitel a zvedl telefon. Chvilí poslouchal, po chvíli začal mluvit. Jeho hlas byl pevný a příjemný. Z rozhovoru bylo zřejmé, že se jedná o uchazečku na pracovní nabídku.

„Pošlete mi prosím váš životopis, podívám se na něj a ozvu se.“ Ředitel zavěsil telefon a odešel za paní zástupkyni *„tento týden jsem měl mít schůzku s novou kandidátkou místo slečny Hladíkové z lvíčátek, měl jsem poznámku v poště, zrušila jste ji?“* Z hlasu ředitele byla znát jasná rozladěnost. Paní zástupkyně zpozorněla a začala rychle listovat v malém sešitě, který měla u sebe. Zvedla hlavu od sešitu a odpověděla řediteli, že schůzka zrušena nebyla, ale ani potvrzena. Ředitel přívětivě požádal zástupkyni o zavolání a potvrzení schůzky s uchazečkou. Ředitel opět usedl do svého křesla u stolu a začal psát do počítače. Po chvíli vstal, pohlédl k autorce a řekl *„za chvíli zazvoní“ každý den o velké přestávce procházím po chodbách, ukážu vám školu.“* Zazvonilo! Autorka prošla dlouhou chodbou do chodby, kde se postupně začali otevírat dveře a vycházet děti. Ředitel prováděl autorku školou a popisoval, co se ve které části školy nachází. V prostorách blíže k ředitelně se nacházel první stupeň a na druhé straně budovy druhý stupeň. Děti vykukovaly ze tříd a s úsměvem zdravily pana ředitele. Ředitel jim úsměv oplatil. Chodby byly vyzdobeny dětskými výkresy a sem tam stál automat na mléčné výrobky. Najednou bylo všude plno a rušno. *„Pane řediteli“* volala paní učitelka a dobíhala směrem k řediteli. *„Promiňte, ale potřebovala bych s vámi mluvit. Je to důležité, jedná se o ty slíbené tablety.“* Ředitel se zamyslel, *„jojo už vím, paní kolegyně budou, ale jen v omezeném množství, chceme taky rekonstruovat dětské hřiště pro školku.“* Učitelka se nevěřícně podívala na ředitele a dodala *„myslím, že školka by se ještě chvíli bez hřiště obešla.“* Ředitel na poznámku učitelky nereagoval, jen dodal. *„Zastavte se u mě prosím a probereme to“* tím rázně rozhovor ukončil. Zazvonilo. Pomalu nastával klid a autorka s ředitelem pokračovali v prohlídce školy. Ředitel se po chvilce rozmluvil. *„Rád bych pořídil ty tablety, ale chci taky rekonstruovat dětské hřiště pro mateřskou školu. Už jsem se na to chystal minulý rok, ale nevyšlo to. Letos to odkládat nebudu.“* Ředitel ukázal autorce zahradu a dětské hřiště, které by se v létě mělo rekonstruovat. Autorka položila řediteli otázku, zda škola využívá doplňkovou činnost, vzhledem k pěknému prostředí školy. Ředitel odpověděl, že *„doplňková činnost přináší peníze, ale je okolo ní dost papírování.“* Také se zmínil o školní jídelně, kde vaří pro všechny děti i veřejnost. Pomalu se procházelo celou školou, která byla rozlehlá. Pan ředitel potvrdil, že škola má v současné chvíli 50 zaměstnanců. Po

zbytek dopoledne se ředitel věnoval agendě s paní zástupkyní, kde postupně procházeli agendu na další týden. Během plánování agendy s paní zástupkyní byl lehce rozladěn. Pohrával si s tužkou, i když se snažil být nad věcí. Jednalo se o situace, kdy ředitel komunikoval jednotlivé aktivity, které měl již potvrzené od kolegů pedagogů nebo které si vyjednal individuálně sám. Některé časové aktivity se překrývaly s aktivitami, které měla paní zástupkyně. „Marie, všechny aktivity, které si zapisuju, vidíte v mém kalendáři, jak můžete domluvit na stejnou hodinu něco jiného?“ Paní zástupkyně se omlouvala a z jejího hlasu bylo poznat, že je nervózní. Na řediteli byla znát jistá rozladěnost, ale jinak po celou dobu zachovával klid a dokonce se snažil být i vtipný. „Dejte agendu prosím do pořádku. Termíny schůzek, které jsem si domluvil sám, zůstávají neměnné, zbytek můžete zkoordinovat podle agendy.“ Podíval se směrem k autorce a podotknul, že je čas na oběd a nabídl pozvání do školní jídelny na oběd. Školní jídelna byla velická místnost rozdělena na část pro děti z mateřské školy (dle stolečků a židliček) a na část pro větší děti a dorost. Během oběda se ředitel rozpovídal. Autorka využila situace a zeptala se, zda si může rozhovor nahrát. Ředitel souhlasně přikývl.

A: Pane řediteli, jak u vás funguje rozdělení aktivit mezi ředitele a mezi zástupce?

Ř: „Aktivity jsou rozděleny mezi dvě zástupkyně, jedna je zodpovědná za první stupeň a družinu a druhá paní zástupkyně pro druhý stupeň a mateřskou školku. Já se starám o veškerou agendu, která je spojená s řízením školy. Pro vaši představu. Někdy jsem odvolaný na suplování, někdy musím zase rychle běžet ke zřizovateli s nějakými informacemi atd., takže moje každodenní náplní je určitě komunikace – to je můj dennodenní chleba. To ostatní беру, tak, jak přichází. Mám na starosti hodně administrativy. S ní mi také pomáhají paní zástupkyně. Ta je podle mého názoru naprosto zbytečná, absolutně nechápu, proč po mě některé instituce vyžadují různé statistické údaje, které jim jako víceméně k ničemu nemůžou být, alespoň mě se to tak jeví. Možná obecně to k něčemu dobrý je, ale vyplňovat tabulky s tím kolik máme maminek na mateřské dovolené, kolik je jich samozivitelek atd. to pro mě není směrodatné.

Autorka: (Kolik času Vám tyto statistiky zabírají?) Tyhle statistiky mi zaberou... Nevypĺňuji to teda denně, tak 2x týdně, bych řekl a zaberou mi tak 2-5 hodin, protože záleží na rozsahu.

A: Jak si myslíte, že vás vnímají ostatní kolegové v roli ředitele.

Ř: *Je to subjektivní, ale jsem na této škole teprve 4 roky, tak si nedělám iluze (smích).*

Já to asi jako vím... ale jsem v takové té hloupé pozici, že na mě jsou všichni milý a já nevím, kdo je na mě milý upřímně a kdo je na mě milý z nějakých zjištěných důvodů, ale je to "kus od kusu" je to individuální.

A: Myslíte si, že máte respekt u svých podřízených?

Ř: *Myslím si, že jo. S tím problém nemám. Prostě někdo mě má rád, někdo mě rád nemá. Tak jak to v životě je.*

Ředitel se podíval na hodinky a pomalu se zvedal ze židle. Vrátili jsme se do ředitelny. Z ředitelny bylo vidět na cestu, která vedla do mateřské školky. Právě po ní proběhlo několik maminek a babiček, které vyzvedávaly své děti z mateřské školky. Ředitel zapnul konvici s vodou. Připravoval kávu. Zeptal se i paní zástupkyně, která souhlasně přikývla. Usedl opět ke svému počítači a začal pracovat. Od stolu křikl na paní zástupkyni s dotazem, zda ho během oběda někdo sháněl, odpověď zněla „ne.“ Zazvonil zvonek. Ředitel pohlédl od stolu směrem ke dveřím, podíval na hodinky a zamířil k paní zástupkyni. Potvrzoval si čas první schůzky s rodiči, která se měla konat za hodinu. Paní zástupkyně mu sdělila, že venku čeká paní, která je neohlášená, ale přeje si mluvit s ředitelem, má zájem o místo učitelky v mateřské škole. Ředitel zpozorněl a chvíli mlčel. Vypadalo, že se rozmýšlí, zda s paní promluví nebo ne. Po chvíli souhlasně přikývl a dodal „dobře, ale nemám moc času.“ Ředitel se vrátil ke stolu. Po chvíli zaklepala paní zástupkyně a uvedla mladou ženu. Žena pozdravila. Jednalo se o mladou ženu do třiceti let. Ředitel s úsměvem opětoval pozdrav, podal ženě ruku a nabídl židli. Žena se usadila a začala povídat. Omlouvala se za neplánovanou návštěvu, ale chtěla využít volnějšího dne a představit se osobně. Měla zájem o místo učitelky v mateřské škole. Žena působila poněkud nervózně. Od příchodu držela v ruce žluté desky. Během rozhovoru je podala řediteli. Ředitel vzal desky do ruky a položil je na svůj stůl se slovy „určitě si váš životopis projdu a dám vám vědět co nejdříve.“ Ředitel seděl za svým stolem a působil velmi sebejistě. Pokračoval v rozhovoru. „Hledáme kandidátku do oddělení lvíčátek, jedná se o věkovou skupinu dětí od čtyř do pěti let. Jak jste se o nabídce dozvěděla? Žena zpozorněla a rozpovíдалa se. „Poohlížela jsem se nějakých nabídkách v této lokalitě a náhodou našla tu vaši na webových stránkách.“ Ředitel se podíval na hodinky a pak směrem k ženě. Omlouval se, že vzhledem k časové tísní musí schůzku zkrátit z důvodu další schůzky. Vstal směrem k ženě, podal jí ruku s ujištěním, že se určitě nevidí naposledy. Žena vstala ze židle a odcházela směrem ke dveřím. Ředitel zašel za paní zástupkyní do sekretariátu a vyptával se na plánovanou schůzku s rodiči. Paní zástupkyně sdělila řediteli, že se jedná o

mladou ukrajinskou rodinu, která se nedávno přistěhovala. Ředitel se vrátil k počítači. Na zdi za jeho stolem na stěně visel velký rozpis školního rozvrhu pro první a druhý stupeň. Ředitel se pozorně zadíval na první stupeň. Vrátil se k paní zástupkyni, kde spolu vedli krátký rozhovor. Ředitel se vrátil ke svému stolu. Během chvilky do ředitelny přišla velmi milá žena ve středním věku. Ředitel představil ženu autorce jako asistentku pedagoga, Naďu. Jednalo se o ukrajinskou asistentku pedagoga, která pracovala pro školu již třetím rokem. Ředitel hovořil směrem k asistentce. Žádal ji, zda by se mohla schůzky s rodiči také účastnit z důvodu lepšího pochopení a zároveň chtěl paní asistentku představit rodičům. Paní asistentka s úsměvem přikývla. Ředitele vyrušila paní zástupkyně, která sdělila, že rodiče již čekají v sekretariátu. Požádal, aby rodiče poslala za ním. Do ředitelny vešla dvojice mladých lidí. Zdvořile pozdravili a jejich měkký přízvuk nebyl možný přehlédnout. Ředitel opětoval pozdrav a nabídl rodičům židle v blízkosti svého stolu a představil paní Naďu, jako asistentku pedagoga. Muž se rozzářil, zvedl ze židle a podal vřele asistence ruku. Na jeho rtech se objevil hluboký úsměv. Paní asistentka se usadila vedle rodičů. Muž začal hovořit velmi plynulou češtinou. Vysvětloval, že jsou z Ukrajiny a od nového roku společně se svoji ženou žijí a pracují v Praze. Od přátel se dozvěděli o této škole, která nabízí jako jedna z mála asistenty pedagoga. Ptal se na možnost a podmínky zařazení svého syna do druhé třídy základní školy. Ředitel seděl za svým stolem a pozorně poslouchal. Muž se rozpovídal a vysvětloval situaci rodiny. Jejich sedmiletý syn nemluvil prozatím plynule česky, ale již celý rok se český jazyk učil slovem i písmem. Ředitel se podíval na asistentku pedagoga a začal hovořit. *„Máme zkušenosti přibližně s dalšími deseti dětmi z Ukrajiny a díky paní asistentce děti dělají velké pokroky, jak v učivu, tak v českém jazyce.“ Váš syn by mohl nastoupit v podstatě kdykoli. Ve druhé třídě máme stále kapacitu volnou.*“ Muž se podíval na svoji ženu, která pokyvovala hlavou a děkovala řediteli lámanou češtinou. Ředitel vytáhl ze šuplíku svého stolu desky a z nich několik papírů. Podával je muži se slovy, že se jedná o pravidla a podmínky, které souvisejí s přijetím jejich syna a celý text je v jejich rodné řeči. Muž si dokumenty vzal a poděkoval. Ředitel mu sdělil, že podrobnější informace mu poskytne paní asistentka pedagoga Naďa a paní zástupkyně, která má na starosti první stupeň a družinu. Muž opět velmi zdvořile poděkoval a pomalu se zvedal ze židle. Přidala se i jeho žena. Ředitel požádal, zda se muž se ženou mohou chvilku zdržet u paní zástupkyně a doladit další administrativní věci. Mladý pár byl velmi spokojený a stále zdvořile děkoval. Ředitel vyprovodil mladý pár k paní zástupkyni a požádal ji o doplnění nutné administrativy. Vrátil se do ředitelny a zavřel dveře. Obrátil se na autorku se slovy *„že v poslední době mají nárůst ukrajinských*

děti a někteří čeští rodiče tento přístup kritizují.“ Autorka se zeptala, zda je možné položit pár otázek k tématu. Ředitel zkontroloval čas na hodinkách a přikývl.

A: Jak vnímají rodiče dětí, děti cizinců, zmínil jste, že někteří rodiče tento přístup kritizují.

Ř: Začátek cca před 3 lety rodiče reagovali velmi kriticky a pohoršeně, nechtěli, aby jejich děti docházely do třídy s dětmi z Ukrajiny. Myslím, že kdyby se jednalo o jinou národnost, třeba britskou, nebyl by to problém. Čeští rodiče alespoň s těmi co mám zkušenost já, mají stále předsudky a myslí si, že když je ve třídě jiné dítě mluvící jinou řečí, tak na to jejich má negativní vliv. Oba víme, že pravda je úplně jinde. Tyto děti jsou bezkonfliktní, ale samozřejmě se najdou i živější děti, jako všude.“ Ředitel během rozhovoru působil velmi vyrovnaně.

A: Mohu odbočit od tématu a zeptat se na trochu osobní otázku?

Ř: (smích), „pakliže budu schopen odpovědět.“

A: Kladete stejné pracovní nároky na sebe i na ostatní?

Ř: „No...jak bych to řekl. Pracovní nároky na sebe, já to vůbec neberu jako nároky, já to prostě udělat musím, protože vím, že to za mě nikdo neudělá, takže mi to přijde jako úplně automatické, to co dělám. Nevnímám to, jako, že sám sebe nějak úkoluji nebo že mě někdo úkoluje, protože chci, aby ta škola fungovala minimálně dobře, a prostě jsou tady určité závazky, které musím splnit a které musím udělat, takže to je pro mě spíše samozřejmost, než nějaký nárok. Fungování školy je pro mě prostě priorita.“

Rozhovor přerušila paní zástupkyně zaklepáním na dveře a upozornila ředitele na paní učitelku, která čekala na domluvenou schůzku. Ředitel a učitelka se pozdravili. Ředitel představil autorku a zeptal se, zda jí nebude vadit její přítomnost. Učitelka po chvilce odpověděla, že nebude. Ředitel s paní učitelkou si vykali. Paní učitelka byla starší žena, okolo padesáti let. Přišla z důvodu žádosti o volno na druhý den. Ředitel si pohrával s tužkou a na židli se otočil ke stěně, kde visel rozvrh pro první a druhý stupeň. Podíval se na paní učitelku a zeptal se, zda má za sebe náhradu. Paní učitelka zakroutila hlavou a odpověděla, že nemá. Ředitel se zadíval do svého počítače a pomalu mluvil na paní učitelku. „*Učíte zítra češtinu od 8h od rána.*“ Ředitel mluvil pomalu „*já musím být v 10h na úřadě (odmlka), vezmu hodinu za vás*“ rychle dokončil.“ Paní učitelka se na ředitele usmála a vřele poděkovala. Ředitel doprovodil učitelku ke dveřím a otevřel jí dveře. Na zpáteční cestě oznámil paní zástupkyni, že zítra od 8h supluje češtinu. Paní zástupkyně přikývla. Ředitel se vrátil zpět ke stolu, podíval se na autorku slovy, že pro dnešní den

už žádné schůzky nemá. Autorka se zeptala, zda by bylo možné ještě položit pár doplňujících otázek. Ředitel přikývl.

A: S jakými typy lidí po stránce povahové rád pracujete? Máte rád více lidí, kteří přebírají iniciativu, jsou živější nebo, zásadové, s jakými se Vám obecně dobře pracuje?

Ř: „*Tak obecně se mi dobře pracuje s nekonfliktními lidmi, ale to asi každému, že jo? A jinak mám tady ve škole pedagogy, každý je úplně jiný, a protože už je mám za ty 4 roky trochu přečtený tak vím, kdo se na jakou práci hodí svou povahou nebo temperamentem. Takže někdy potřebuji ty živější, výbušnější lidi, někdy zase potřebuji spolupracovat s lidmi, kteří jsou klidnější.*

A: Záleží asi na úkolu.

Ř: „*Ano záleží na úkolu, přesně tak.*“

A: Zrušil byste nebo ponechal vyučovací povinnost pro ředitele škol?

Ř: „*No v tomhle jsem takový schizofrenní, protože jsou dny, kdy jsem líný samozřejmě (smích) a mám tady spoustu věcí, které musím dotáhnout do konce a tím, že jdu učit, mě z té práce vyruší a musím na hodinu odejít, pak se vrátit a zase to dodělat. Ale zase na druhou stranu musím říct, že je to pro mě taková forma relaxace v té hodině, ne že bych si tam hodil nohy na stůl, to v žádném případě, ale jak začnu myslet na něco jiného, než tady na ty ředitelské povinnosti. Je to i taková trochu psychohygiena pro mě. Takže já bych to asi nechal. Spíš se přikláním k tomuhle názoru.*“

A: Hrají podle Vás temperament, charakter, zvládání zátěže, pozitivní vztah k životu apod. důležitou roli v manažerské funkci ve funkci ředitele školy? Jaké a proč?

Ř: „*Mě to tedy hodně pomáhá, protože jsem takový ten typ, že jsem lehce nad věcí. Ne, že by mi bylo všechno jedno, ale vlastně shodou okolností včera, když jsem měl jednání s jednou paní z úřadu, z městské části, ona mi dávala nějaké důležité informace a říkala mi, že to ředitelování vůbec neberu vážně, že ostatní ředitelé se tady hroutili a já, že všechno „odkeju“ a ještě se na ní usmívám. Říkal jsem, že to je snad plus, ale bylo mi to podáno jako mínus. Asi jsem se měl hroutit. (smích).*

A: Vnímáte „zaměřenost“ jako pozitivní nebo negativní vlastnost. Tímto je myšleno, když člověk o něco usiluje, má cíle. Podporujete tuto vlastnost u svých kolegů pedagogů i sám u sebe?

Ř: „Tak pokavaď je člověk jen jednosměrně zaměřený, myslím, že to není dobře. Nevím jestli Vám teď na to odpovím srozumitelně, ale mám rád cílevědomé lidi, mám rád lidi, který někam směřují, ale není pro mě důležité, jestli ten cíl je jeden velký a nebo jestli jich mají deset malých, protože já jsem spíš ten typ, který má těch deset malých cílů, tak moc nechápu lidi, který si dají klapky na oči a jdou si prostě jenom jedním směrem a ostatní záležitosti okolo je moc nezajímají.“

A: Jak vnímáte muže a ženy na ředitelské pozici?

Ř: „Tak to jsme na tenkém ledě (smích). Ne, nemůžu říct, že jsou některý lepší a některý horší, protože znám pár výborných ředitelk a znám i spoustu dobrých ředitelů, ale myslím si, že právě spoustě ředitelkám – ženám chybí takový ten zdravý odstup. Mě osobně se tedy s chlapama spolupracuje lépe, než se ženami, je s nima jednodušší domluva a nejsou takový komplikovaný. Ale jestli to má ve finále vliv na to, jestli je to dobrá nebo špatná ředitelka to nemůžu soudit.“

A: Jak se dál vzděláváte a jaký máte přístup k seberozvoji?

Ř: „No, já nemám moc času na další vzdělávání a seberozvoj v podstatě se učím každý den ze zkušeností, protože stále něco dělám, řeším, hledám v zákonech atd. Náplň mé práce je můj seberozvoj (úsměv). Je to hodně různorodá práce, skutečně se nenudím“.

A: Děkuji vám pane řediteli za váš čas a za celý dnešní den!

Příloha č. 2: Přepis pozorování ředitele základní školy B

Výstupy pozorování metodou shadowing: základní škola B:

Celodenní pozorování u ředitele základní školy (B) je popsáno níže. Data byla získána na základě pozorování a paralelního zapisování do zápisového archu v terénu včetně přepisu nestrukturovaného interviewu. Na začátku pozorování se autorka s ředitelem dohodla o možnosti kladení otázek v rámci jednotlivých situací.

Den ředitele základní školy (B) měl následující agendu:

Dopoledne:

- Každodenní aktivity, život školy
- Vyřizování nezbytných úkolů a činností v souladu se životem školy

Odpoledne:

- Pedagogická porada
- Schůzka se zřizovatelem

Obvyklý pracovní režim ředitele B začínal brzy ráno. Skutečně přijel v 6.00 hodin ráno dle předešlé domluvy termínu a času. Zašel si pro noviny, vykouřil cigaretu a poté mířil ke škole do ředitelny, kde se potkal s autorkou. Po příchodu do ředitelny autorce nabídl místo nedaleko svého stolu a sdělil, že bude řešit e-maily a záležitosti spojené s virtuální školou. Přibližně hodinu a půl ředitel seděl u svého stolu a řešil elektronickou poštu a aktivity spojené s virtuální školou. Po celou dobu byl velmi soustředěný. Občas zvedl hlavu od počítače a napil se kávy. Okolo 7. 30 bylo znát, že se škola probouzí a první žáci přicházejí. Ředitel se zvednul ze židle a přesunul se na chodbu školy, kde se zdravil s žáky. Procházel se sem a tam a odchyťoval studenty druhého stupně, s kterými se domlouval na sportovních aktivitách. Ředitel procházel chodbou a žáci i učitelé měli možnost ho oslovit a domluvit se na schůzce nebo probrat různá témata. Stejnou možnost měl i on sám a také oslovil dva procházející pedagogy, se kterými řešil využívání interaktivní tabule. Požádal je, zda by ve svých hodinách mohli více využívat tyto pomůcky. Učitelé vypadali zaskočeně, ale reagovali pohotově. „*Já osobně používám tabuli dvakrát týdně,*“ upřesnil mladší učitel. Druhý výrazně starší přiznal, že má občas trochu problémy, ale snaží se je odstranit. Ředitel souhlasně pokývl hlavou a nabídl se, že spolu mohou projít postupy, jak tabuli používat. Starší učitel poděkoval a slíbil, že se během týdne zastaví a mířil do otevřené třídy. Zazvonilo a ředitel se vracel do ředitelny. Ředitelna byla velká místnost s velkým zasedacím stolem pro sedm lidí. Vedle ředitelny byla menší místnost, kde působil pan zástupce s dalšími dvěma dámami, které ho srdečně zdravily. Ředitel se zeptal první

dámy, která seděla u okna, zda pan zástupce dorazil nebo je stále na cestě. Její odpověď zněla „*na cestě*.“ Ředitel usedl do svého křesla a začal psát do svého počítače. Přibližně po půl hodině se objevil ve dveřích ředitelny muž středního věku a pozdravil ředitele. Jednalo se o pana zástupce. „*Tondo*,“ křikl ředitel vedle do místnosti a ve dveřích se objevil pan zástupce. Ředitel pokračoval „*prosím tě odpoledne máme krátkou poradou s tebou, Jiřkou a Maruškou, probereme to u oběda. Jo..ještě jednu věc prosím tě, mohl by jsi zajít během dne na hospitaci té nové matikářky?*“ Pan zástupce zpozorněl a odešel ke stolu. Po chvilce se vrátil s odpovědí „*bohužel nemohl, učím*.“ Ředitel se zadíval na rozvrh, který měl na stěně po pravé ruce. „*kde učíš*“ zeptal se ředitel. „*No místo Hájkové, má nemocného kluka*.“ Ředitel pouze podotknul „*hmm, tak tam půjdu já*.“ Zástupce pokrčil rameny a vrátil se ke svému stolu. Po chvilce byl z kanceláře pana zástupce slyšet ženský smích. Ředitel vstal od stolu a zavřel dveře od ředitelny. Jeho výraz nevypadal optimistický, byl zamračený. Ředitel pokračoval v práci. Působil velmi zahloubaně. Vyrušil ho zvonící telefon. Zvedl ho a představil se. Poslouchal a po chvíli promluvil. „*To mě mrzí, ale já skutečně nemám náhradu, Tonda supluje za Hájkovou a já mám hospitaci. No to je báječný, další hodinu...hmm co mám s vámi dělat*.“ Ředitel položil telefon a pokračoval v psaní do počítače. Zazvonilo. Podíval se na autorku a zeptal se „*jdete se mnou?*“ Autorka vstala a následovala ředitele. Během cesty ředitel zmínil, že musí náhle suplovat za kolegyni. Ředitel suploval hodinu tělesné výchovy v sedmé třídě. Když žáci uviděli ředitele, projevíli nadšení. Na jeho tváři byl znát úsměv. Ředitel byl najednou přátelský a veselý. Zeptal se žáků, jakou míčovou hru mají nejraději. Všichni se shodli na košíkové. Hrála se košíková. Ředitel se výborně bavil a žáci také. Po hodině se rozloučil a mířil do ředitelny. Během cesty do ředitelny prohodil pár slov ve smyslu, že rád sportuje a jak je důležité vést mladé lidi k pohybu. Autorka využila situace a položila řediteli otázku. „*Máte tedy rozšířenou výuku tělesné výchovy na škole?*“ Ředitel zpomalil krok a pokračoval „*snažím se o rozvoj sportovní výchovy na škole a k tomu samozřejmě patří rozšířená výuka tělesné výchovy. V tuto chvíli máme dvě hodiny tělesné výchovy týdně a jednu hodinu týdně plavání v prvních i druhých ročnících. Unie rodičů nám pomáhá s financováním běžecké dráhy. Taky bych rád rekonstruoval šatny*.“ Ředitel se usadil za stůl a pokračoval. „*na šatny mám slíbenou finanční pomoc od městské části, tak uvidíme*.“ Autorka pokračovala. „*Z hodiny bylo znát, že se hodně věnujete sportovním aktivitám v rámci školy, jak to hodnotí rodiče?*“ Ředitel se pousmál a pokračoval. „*Někteří jsou nadšení a někteří méně, ale abych vyhověl, i ostatním rodičům od září budeme vyučovat od první třídy angličtinu*.“ Ředitel pokračoval v psaní v počítači. Zazvonilo a pan zástupce sdělil řediteli, že jde

suplovat za paní kolegyni. Ředitel také vstal a podotknul, že by málem zapomněl na hospitaci nové paní učitelky. U vchodu do třídy 3A. postávala mladá paní učitelka. Přivítala ředitele s úsměvem a podáním ruky. Zdála se být trochu zaskočena. Ředitel si všiml její nervozity a dodal. „*Pan zástupce nemohl přijít, protože učí za paní kolegyni Hájkovou.*“ Ve třídě bylo rušno, ale jakmile žáci uviděli pana ředitele, hluk se rychle uklidnil. Ředitel mířil do zadní lavice, kde se usadil. Paní učitelka pozdravila žáky, posadila se za stůl a začala zapisovat do třídní knihy. Ve třídě bylo hluboké ticho. Pravděpodobně ji také zaskočilo, protože několikrát zvedla hlavu od třídní knihy. Vstala a vysvětlila dětem, co se bude v hodině probírat. Hodina uběhla velmi rychle. Ředitel si dělal během hospitace poznámky. Po hodině ředitel požádal paní učitelku, aby se za ním další den zastavila. Ředitel mířil opět do ředitelny. Posadil se za svůj stůl a začal psát na počítači. Blížil se čas oběda. Ředitel sdělil autorce, že se do hodiny vrátí a odešel s panem zástupcem. Ředitel se zástupcem se skutečně do hodiny vrátili a do deseti minut se ředitelna zaplnila panem zástupcem a dvěma dámami, které sdílely sekretariát s panem zástupcem. Všichni se usadili k velkému stolu, který navazoval na stůl ředitele. Ředitel seděl v čele. Zahájil poradou a představil obě dámy autorce. Jednalo se o paní ekonomku a paní hospodářku. Ředitel pokračoval „*rád bych probral obvyklé věci, ale pro paní kolegyni jsem připravil krátké shrnutí, aby byla v obraze, o čem budeme diskutovat. V první řadě probereme organizační záležitosti a poté se budeme věnovat provozním záležitostem. Tondo, prosím tě, co máš k organizačním věcem?*“ ředitel se díval se na zástupce. Zástupce se začal usmívat a odpověděl. „*Je třeba probrat záležitosti s klasifikací, FKSP a v provozních věcech máme plány dovolených, hospitací a nákup mycích prostředků pro paní uklízečku.*“ „*Začneme klasifikací a pojedem postupně dál*“ odpověděl ředitel. Zástupce začal postupně rozebírat jednotlivé problémy. „*Na prvním stupni to zatím vypadá, že nebude klasifikováno celkem 7 žáků a další čtyři jsou nedostateční. Na druhém stupni nebude klasifikováno 6 žáků a 8 žáků je nedostatečných.*“ Ředitel seděl za stolem a pozorně poslouchal a po chvíli promluvil „*rád bych si promluvil s třídními učiteli, než udělám nějaké závěry, kdy máme velkou poradou?*“ Zástupce listoval v malém poznámkovém sešitě. Ředitel se otočil na židli k nástěnce, kde visely rozvrhy. „*Za týden,*“ na chvíli se odmlčel a pak pokračoval. „*Požádal pana zástupce, zda by mu mohl schůzky zajistit během dalších dvou dní. Zástupce přikývl a pokračoval. „Příští týden nám pan Hrubý, odchází do důchodu, dostane odměnu z FKSP ? „Jak jsme na tom Jiřinko,*“ ředitelův pohled se obrátil na dámu, která seděla vedle zástupce. Dáma odpověděla, že v tom problém nevidí, protože v tuto chvíli je na účtě patnáctisíc. Ředitel vypadal

překvapeně, ale nic neříkal. Obrátil se na zástupce a dodal „*určitě bychom se všichni měli rozloučit a poděkovat, prosím tě Tondo domluv to s ostatními a Jiřinka ti určitě pomůže.*“ Ředitel po celou dobu porady působil klidně, ale rezervovaně občas se podíval do počítače. Jako další bod se probíral plán dovolených. Ředitel se zajímal, kdo si bere dovolenou a na jak dlouho. Zástupce se podíval na ředitele a zmínil, že dovolenou si bere on sám a další dvě paní učitelky ji mají také naplánovanou těsně po velikonocích. Ředitel byl otočený směrem k rozvrhu. Ředitel se obrátil na zástupce a začal mluvit „*jak si představuješ hospitace a suplování?*“ Zástupce si listoval ve svých poznámkách a lehce znejistěl. „*Ještě jsem s nikým nemluvil, chtěl jsem to nejprve projít s tebou.*“ Ředitel vstal se židle a popošel k oknu. Díval se z okna a pokračoval „*s Kučerovou jsem domluvený, tam je to v pořádku. Víš, že vždycky mě zajímá, kdo za koho bude suplovat, už vůbec mi není jasný, kdo to vezme za tebe!*“ V hlase ředitele byl náznak důrazu. Požádal pana zástupce o zjištění, zda se další paní učitelka s někým na suplování dohodla nebo ne. Ředitel se posadil zpět ke stolu. Ohledně dalšího suplování, už nepadlo ani slovo, ale začalo se hovořit o plánovaných hospitacích. Během další diskuse ohledně hospitací byl ředitel velmi nečitelný, jeho pohled a chování neutrální. Nabídl se, že půjde na dvě hospitace a další dvě pokraje pan zástupce. Poslední věc, která se projednávala, se týkala nákupu mycích prostředků pro paní uklízečku. Ředitel bez problémů souhlasil s nákupem, jen se zajímal, kdy proběhl poslední nákup a kolik stál. Paní hospodářka, (druhá z nejmenovaných dam) mu sdělila potřebné informace. Ředitel kroutil hlavou a ptal se paní hospodářky, zda je spotřeba, kterou mu sdělila je reálná nebo ne. Paní hospodářka se usmála a odpověděla ve smyslu, že muži nikdy nemají představu o pořádném úklidu a na ředitelovu otázku odpověděla, že je to reálné. Poradu přerušilo zvonění. Ředitel se podíval na hodinky a rychle poradu ukončil s tím, že má schůzku u zřizovatele. Všichni zúčastnění se zvedli a odešli do sekretariátu. Ředitel cosi psal do počítače. Vytiskl si nějaké dokumenty a zvedal se židle. Podíval se na autorku a zeptal se „*jak to vidíte?*“ Autorka vysvětlila, že by se moc ráda schůzky účastnila. Ředitel se podíval na hodinky a pokračoval. „*Nemůžu vám zaručit, že to půjde, naštěstí to není daleko, autem patnáct minut. Tak pojdte se mnou.*“ Cestou k autu se ředitel rozpovídal. „*Jedná se o stížnost rodičů, kterou dostal na stůl zřizovatel a na dnešek si pozval mě a rodiče. Rodiče si stěžují, že nejsou zohledňovány speciální vzdělávací potřeby jejich dítěte. Je to naprosto absurdní, sám jsem to prošetřil a postup kolegů, byl naprosto v pořádku. S rodiči jsem se také sešel a vysvětlil jim, že se jedná o standardní postup, ale rodiče mají jiný dojem. Navíc matka dítěte byla pěkně hysterická, každopádně, nemám tyhle situace rád, ale jsem rád, že se to snad vyřeší.*“

Přijeli jsme na místo k městskému úřadu. Ředitel byl očekáván a zřizovatel ho přátelský uvítal. Byl však překvapen, že není sám. Ředitel mu vysvětlil situaci autorky. Zřizovatel se omlouval, ale přítomnost autorky zamítl z důvodu choulostivé situace rodičů. Autorka chápavě přikývla, poděkovala řediteli a s oběma se rozloučila.

Tabulka kódování ředitele A

		výsledky kódování textu Ředitel A	
	osobnostní kvalita	projev chování	výsledek kódování textu ředitel A
H1	<i>Ředitel je ve svých postojích pevný a pružný. "Pedagog má být člověk ve svých postojích pevný a pružný. Ta pevnost je aktualizována ve vztahu k těm dětem a kolegům pružně tzn. že tomu rozumí a udržuje s nimi kontakt."</i>	Pane řediteli" volala paní učitelka a dobíhala směrem k řediteli. „Promiňte, ale potřebovala bych s vámi mluvit. Je to důležité, jedná se o ty slíbené tablety.“ Ředitel se zamyslel, „jojo už vím, paní kolegyně budou, ale jen v omezeném množství, chceme taky rekonstruovat dětské hřiště pro školku.“ Učitelka se nevěřícně podívala na ředitele a dodala „myslím, že školka by se ještě chvíli bez hřiště obešla.“ Ředitel na poznámku učitelky nereagoval, jen dodal. „Zastavte se u mě prosím a probereme to“ tím rázně ukončil rozhovor.	Z této konkrétní situace je zřejmé, že ředitel školy A je pevný ve svém rozhodnutí a zároveň pružně reaguje a komunikuje směrem ke své kolegyni
H2	Zásadovost a respekt - charakterový projev	Během plánování agendy s paní zástupkyní byl lehce rozladěn, i když se snažil být nad věcí. Jednalo se o situaci, kdy ředitel komunikoval jednotlivé aktivity, které měl již potvrzené od kolegů pedagogů, nebo které si vyjednal individuálně sám. Některé časové aktivity se překrývaly s aktivitami, které měla paní zástupkyně. „Marie, všechny aktivity, které si zapisuju vidíte v mém kalendáři, jak můžete domluvit na stejnou hodinu něco jiného?“ Paní zástupkyně se omlouvala a z jejího hlasu bylo poznat, že je nervózní. Na řediteli byla znát jistá rozladěnost, ale jinak po celou dobu zachovával klid a dokonce se snažil být i vtipný. „Dejte agendu prosím do pořádku. Termíny schůzek, které jsem si domluvil sám zůstávají neměnné, zbytek můžete zkoordinovat podle agendy.“	Paní zástupkyně byla starší dáma, ředitel i přes nesrovnalosti v agendě prokázal pochopení a respekt
H3	<u>Zaměřenost:</u> <i>člověk o něco usiluje, má cíle. (Helusovo, pojetí zaměřenosti je následující): „Zaměřenost je hnací silou našeho života, dává mu cíl a směr. A to jak v konkrétních situacích, kdy naléhavě něco žádáme, potřebujeme, tak i tehdy, když chceme v dlouhodobém výhledu dát svému životu smysl, žádoucí celkové vyústění. Bez zaměřenosti nelze život člověka porozumět. Ujasnit si, čeho a jak chce dosáhnout, či také čemu a jak se chce vyhnout, tvoří jeden ze základů poznání něčoho druhého, ale stejně tak i sebe samého.“</i>	Pomalou nastával klid a autorka s ředitelem pokračovali v prohlídce školy. Ředitel se po chvíli rozmluvil. „Rád bych pořídil ty tablety, ale chci taky rekonstruovat dětské hřiště pro mateřskou školu. Už jsem se na to chystal minulý rok, ale nevyšlo to. Letos to odkládat nebudu.“ Ředitel ukázal autorce zahradu a dětské hřiště, které by se v létě mělo rekonstruovat. Z této situace je patrné, že ředitel má jasný cíl rekonstruovat dětské hřiště, ale zároveň musí najít kompromis mezi dalšími prioritami. V rámci „zaměřenosti“ byla autorce zodpovězena i následující otázka: Vnímáte „zaměřenost“ jako pozitivní nebo negativní vlastnost. Tímto je myšleno, když člověk o něco usiluje, má cíle. Podporujete tuto vlastnost u svých kolegů pedagogů i sám u sebe? Ř: „Tak pokavaď je člověk jen jednosměrně zaměřený, myslím, že to není dobře. Nevím jestli Vám teď na to odpovím srozumitelně, ale mám rád cílevědomé lidi, mám rád lidi, který někam směřují, ale není pro mě důležité, jestli ten cíl je jeden velký a nebo jestli jich mají deset malých, protože já jsem spíš ten typ, který má těch deset malých cílů, tak moc nechápu lidi, který si dají klapky na oči a jdou si prostě jenom jedním směrem a ostatní záležitosti okolo je moc nezajímají.“	Z této situace je patrné, že ředitel má jasný cíl rekonstruovat dětské hřiště, ale zároveň musí najít kompromis mezi dalšími prioritami. V rámci „zaměřenosti“ byla autorce zodpovězena i následující otázka: Vnímáte „zaměřenost“ jako pozitivní nebo negativní vlastnost. Tímto je myšleno, když člověk o něco usiluje, má cíle. Podporujete tuto vlastnost u svých kolegů pedagogů i sám u sebe?
H4	<u>Sebepojetí a usiluje o svou seberealizaci.</u> <i>(Helus) "to, jak se sebepojetí utváří, jaké aktuálně je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebepojetí nás může jak aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a</i>	V rámci metody „shadowing“ pozorování, ředitel základní školy A v nestrukturovaném interview zodpověděl otázku týkající se seberozvoje. „Jak se dál vzděláváte a jaký máte přístup k seberozvoji?“ Ř: „No, já nemám moc času na další vzdělávání a seberozvoj v podstatě se učím každý den ze zkušeností, protože stále něco dělám, řeším, hledám v zákonech atd. Náplň mé práce je můj seberozvoj (úsměv). Je to hodně různorodá práce, skutečně se nenudím“.	
H5	Základní osobnostní projevy jako charakter a pozitivní vztah k životu ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci.	V rámci metody „shadowing“ pozorování byla výše zmíněná kvalita pozorována a vyjádřena konkrétními projevy chování v rámci nestrukturovaného rozhovoru ředitele A viz níže. A: Hrají podle Vás temperament, charakter, zvládání zátěže, pozitivní vztah k životu apod. důležitou roli v manažerské funkci ve funkci ředitele školy? Jaké a proč? Ř: „Mě to tedy hodně pomáhá, protože jsem takový ten typ, že jsem lehce nad věcí. Ne, že by mi bylo všechno jedno, ale vlastně shodou okolností včera, když jsem měl jednání s jednou paní z úřadu, z městské části, ona mi dávala nějaké důležité informace a říkala mi, že to ředitelování vůbec neberu vážně, že ostatní ředitelé se tady hroutili a já, že všechno „odkejvu“ a ještě se na ní usmívám. Říkal jsem, že to je snad plus, ale bylo mi to podáno jako mínus. (smích).	
H6	Za důležité schopnosti v oblasti vedení lidí je pro ředitele školy považována komunikace a zaměřenost na cíl.	Pro vaši představu. Někdy jsem odvolaný na suplování, někdy musím zase rychle běžet ke zřizovateli s nějakými informacemi atd., takže moje každodenní náplň je určitě komunikace – to je můj denodenní chleba. To ostatní беру, tak, jak přichází.	

Tabulka kódování ředitele B

		výsledky kódování textu ředitel B	
	osobnostní kvalita	projev chování	výsledky kódování textu ředitel B
H1	<i>Ředitel je ve svých postojích pevný a pružný. "Pedagog má být člověk ve svých postojích pevný a pružný. Ta pevnost je aktualizována ve vztahu k těm dětem a kolegům pružně tzn. že tomu rozumí a udržuje s nimi kontakt."</i>	Jako další bod se probíral plán dovolených. Ředitel se zajímal, kdo si bere dovolenou a na jak dlouho. Zástupce se podíval na ředitele a zmínil, že dovolenou si bere on sám a další dvě paní učitelky ji mají také naplánovanou těsně po velikonočních. Ředitel byl otočený směrem k rozvrhu. Otočil se směrem k zástupci a začal mluvit „Jak si představuješ hospitace a suplování?“ Zástupce si listoval ve svých poznámkách a lehce znejistěl. „Ještě jsem s nikým nemluvil, chtěl jsem to nejprve projít s tebou.“ Ředitel vstal se židle a popošel k oknu. Díval se z okna a pokračoval. „s Kučerovou jsem domluvený, tam je to v pořádku a měnit to nebudu. Víš, že vždycky mě zajímá, kdo za koho bude suplovat, už vůbec mi není jasný, kdo to vezme za tebe!“ V hlase ředitele byl náznak důrazu požádal pana zástupce o zjištění, zda se další paní učitelka s někým na suplování dohodla nebo ne.	Z chování ředitele vyplývá jeho smysl pro pořádek a odpovědnost v rámci hospitací a suplování. Pevnost jeho rozhodnutí potvrzuje skutečnost, že s dovolenou paní učitelky souhlasil a na tomto rozhodnutí nic měnit nebude. Pružně reaguje i směrem k panu zástupci, kde ho žádá o další zjištění ohledně suplování.
H2	<i>Zásadovost a respekt - charakterový projev</i>	Ředitel procházel chodbou a žáci i učitelé měli možnost ho oslovit a domluvit se na schůzce nebo probrat různá témata. Stejnou možnost měl i on sám, a také oslovil dva procházející pedagogy, se kterými řešil využívání interaktivní tabule. Požádal je zda by ve svých hodinách mohli více využívat tyto pomůcky. Učitelé vypadali zaskočeně, ale reagovali pohotově. „Já osobně používám tabuli dvakrát týdně,“ upřesnil mladší učitel. Druhý výrazně starší učitel přiznal, že má občas trochu problémy, ale snaží se je odstranit. Ředitel souhlasně pokývl hlavou a nabídl se, že spolu mohou projít postupy, jak tabuli používat.	Ředitel se zachoval empaticky ke staršímu učiteli, nabídl pomocnou ruku v případě problémů s užíváním interaktivní tabule
H3	<i><u>Zaměřenost:</u> člověk o něco usiluje, má cíle. (Helusovo, pojetí zaměřenosti je následující): „Zaměřenost je hnací silou našeho života, dává mu cíl a směr. A to jak v konkrétních situacích, kdy naléhavě něco žádáme, potřebujeme, tak i tehdy, když chceme v dlouhodobém výhledu dát svému životu smysl, žádoucí celkové vyústění. Bez zaměřenosti nelze život člověka porozumět. Ujasnit si, čeho</i>	Během cesty do ředitelny prohodil pár slov ve smyslu, že rád sportuje a jak je důležité vést mladé lidi k pohybu. Autorka využila situace a položila řediteli otázku. A: „Máte tedy rozšířenou výuku tělesné výchovy na škole?“ Ředitel zpomalil krok a pokračoval „snažím se o rozvoj sportovní výchovy na škole a k tomu samozřejmě patří rozšířená výuka tělesné výchovy. V tuto chvíli máme dvě hodiny tělesné výchovy týdně a jednu hodinu týdně plavání v prvních i druhých ročnících. Unie rodičů nám pomáhá s financováním běžecké dráhy. Tak bych rád rekonstruoval šatny. Ředitel se usadil za stůl a pokračoval. „na šatny mám slíbenou finanční pomoc od městské části, tak uvidíme.“ Autorka pokračovala. „Z hodiny bylo znát, že se hodně věnujete sportovním aktivitám v rámci školy, jak to hodnotí rodiče?“ Ředitel se pousmál a pokračoval. „Někteří jsou nadšení a někteří méně, ale abych vyhověl i ostatním rodičům od září budeme vyučovat od první třídy angličtinu.“	Z rozhovoru, přístupu a chování ředitele bylo zřejmé, že se ředitel snaží rozvíjet školu v duchu rozšířené sportovní výchovy. Jeho záměr rozvíjet školu je i patrný v rámci rozšíření výuky anglického jazyka pro první třídy.

Dotazník

***Povinné pole**

1) Rozhodl(a) by jste se znovu kandidovat na pozici ředitele? (ANO/NE) *

prosím popište důvod proč ANO/NE

2) Impuls stát se ředitelkou, ředitelem školy vzešel: *

Vyberte prosím z níže uvedených nebo "jiné" uveďte jaké.

☐ od vás

☐ kolegů

☐ rodiny

Jiné:

3) Prosím vyberte z níže uvedených základních projevů osobnosti člověka, které podle vás nejvíce ovlivňují osobnost ředitele v jeho funkci. *

Vyberte prosím z níže uvedených nebo "jiné" uveďte jaké.

☐ vztah k páci

☐ zvládání zátěže

☐ pozitivní vztah k životu

☐ vztah k morálce

☐ charakter

☐ temperament

☐ Jiné:

4) Které momenty ve vašem profesním životě z níže uvedených byly klíčové a významně se promítly do směřování vaší dráhy ředitele, ředitelky? *

☐ fáze nástupu do ředitelny

☐ fáze profesní jistoty (získávání zkušeností)

☐ fáze nových výzev (hledání motivace)

5) Které z níže uvedených kompetencí a dovedností považujete za důležité pro ředitele školy v oblasti vedení lidí? *

Prosím vyberte vždy jednu odpověď v každém řádku reprezentující škálu důležitosti.

	nutná	důležitá	méně důležitá	nedůležitá
pevnost postojů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
time management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
delegování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respektování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikace, naslouchání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zavádění nových změn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zaměřenost na cíl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
potenciál něco dokázat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Jakých z níže uvedených osobnostních předpokladů si na osobnosti ředitele, ředitelky školy nejvíce ceníte? *

Vyberte prosím max. 2 možnosti.

- ☐ empatie
- ☐ zásadovost
- ☐ zralost a psychická stabilita
- ☐ seberozvoj
- ☐ sebepoznání
- ☐ důvěra
- ☐ respekt

7) Jaké z níže uvedených vlastností považujete za slabé stránky ředitele, ředitelky školy? *

Vyberte prosím max. 3 možnosti.

- ☐ nezodpovědnost
- ☐ nerozhodnost
- ☐ nezralost a psychická nestabilita
- ☐ nedůvěra
- ☐ nerespektování ze strany podřízených
- ☐ nedostatečná komunikace
- ☐ nestálost ve svých postojích

8) Co je pro Vás největší výzvou v současné pracovní pozici? *

Vyberte prosím max. 2 možnosti z níže uvedených nebo "jiné" uveďte jaké.

- ☐ spolupráce s kolegy
- ☐ motivace podřízených
- ☐ zavádění změn
- ☐ delegování
- ☐ seberealizace
- ☐ respekt
- ☐ Jiné:

9) Co je pro Vás největší hrozbou v současné pracovní pozici? *

Vyberte prosím max. 2 možnosti z níže uvedených nebo "jiné" uveďte jaké.

- ☐ spolupráce s kolegy
- ☐ motivace podřízených
- ☐ zavádění změn
- ☐ delegování
- ☐ seberealizace
- ☐ respekt
- ☐ Jiné:

10) Seberozvoj – co děláte pro svůj vlastní osobnostní a profesní rozvoj? *

Vyberte prosím z níže uvedených nebo "jiné" uveďte jaké.

- ☐ samostudium
- ☐ účastním se kurzů
- ☐ sdílení zkušeností s ostatními kolegy

- ☐ účastním se konferencí a seminářů
- ☐ nemám dostatek času na sebevzdělávání
- ☐ Jiné:

11) Sebehodnocení – jak byste zhodnotil svůj dosavadní přínos v oblasti řízení školy? *

Vyberte prosím z níže uvedených

- ☐ výborný
- ☐ uspokojivý
- ☐ dobrý
- ☐ dostatečný
- ☐ nedostatečný

12) Jste muž / žena? *

Vyberte prosím z níže uvedených.

- ☐ muž
- ☐ žena

13) Jaký je váš věk? *

Vyberte prosím z níže uvedených.

- ☐ do 35
- ☐ 35-45
- ☐ 45-55
- ☐ nad 55

14) Kolik let jste ve funkci ředitele školy? *

Vyberte prosím z níže uvedených.

- ☐ do 3 let
- ☐ 3-5 let
- ☐ 5-10 let
- ☐ 10-15 let
- ☐ 15-20 let
- ☐ od vás
- ☐ kolegů
- ☐ rodiny
- ☐ Jiné: